

MESTRADO EM ENSINO DO PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO E LÍNGUA
ESTRANGEIRA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
(componente de Espanhol)

O papel da gramática no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

Marta Andreia Tavares
Ferreira

M

2016



Marta Andreia Tavares Ferreira

O papel da gramática no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensino Básico e Secundário
orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce León Romeo
Orientador de Estágio, Dr(a) Ana Rute Silva
Supervisor de Estágio, Dr(a) Miriam Ávila

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016

O papel da gramática no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

Marta Andreia Tavares Ferreira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensino Básico e Secundário
orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce León Romeo

Orientador de Estágio, Dr(a) Ana Rute Silva

Supervisor de Estágio, Dra(a) Miriam Ávila

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Pedro Dono López

Faculdade de Letras e Ciências Humanas - Universidade do Minho

Mestre Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Sumário

Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Lista de abreviaturas e siglas.....	11
Introdução	12
Capítulo 1 – Enquadramento teórico-didático.....	14
1.1. Competência gramatical.....	14
1.2. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT)	14
1.2.1. Tarefas	18
1.2.2. Desenho de Unidades Didáticas	21
1.2.3.O ensino da gramática no ELBT	22
1.3. O papel da instrução formal na ASL: pros e contras.....	14
1.4. Diferentes tipos de foco.....	27
1.4.1.Foco nas Formas (<i>Focus on Forms</i>).....	27
1.4.2.Foco no Sentido (<i>Focus on Meaning</i>)	29
1.4.3.Foco na Forma (<i>Focus on Form</i>)	31
1.5. Técnicas e tarefas de Foco na Forma	37
1.5.1.Técnicas e tarefas de Foco na Forma implícitas.....	38
1.5.2.Técnicas e tarefas de Foco na Forma explícitas	43
Capítulo 2 – Enquadramento teórico-didático.....	59
2.1. Contextualização	59
2.2. Proposta de tarefas / técnicas	62
2.3. Unidade didática sobre a publicidade.....	63
2.4. Unidade didática sobre a alimentação	73
2.5. Unidade Didática sobre Pedro Almodóvar.....	82
2.6. Unidade didática sobre <i>Crónica de una Muerte Anunciada</i>	87
Conclusão (ou Considerações finais)	100
Referências bibliográficas	102
Anexos.....	111

Agradecimentos

À Orientadora, Ana Rute, e Supervisora de estágio, Miriam Ávila, pelas orientações/críticas que me possibilitaram crescer profissionalmente.

Aos colegas de estágio, Pedro e Daniela, pelo apoio e companheirismo.

Ao Orientador do presente relatório, Professor Doutor Rogelio Ponce León Romeo, por me orientar e apoiar na concretização deste projeto.

A todos os alunos e colegas de trabalho que me têm acompanhado neste percurso.

A toda a minha família, especialmente à minha filha, ao meu marido e aos meus pais, que souberam compreender as minhas ausências e me transmitiram ânimo nos momentos mais difíceis.

Resumo

Este relatório tem como objetivo principal refletir acerca do papel da gramática no ensino do Espanhol Língua Estrangeira, nomeadamente dentro de uma abordagem comunicativa e orientada para a ação.

Assim, num primeiro momento procuramos definir os conceitos de gramática e competência gramatical, ressaltando a importância desta enquanto uma das componentes essenciais para a aquisição da competência comunicativa.

Num segundo momento, desenvolvemos os pressupostos teóricos do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), proposta de desenho curricular dentro do ensino comunicativo de línguas estrangeiras, que centra todo o processo de ensino-aprendizagem em torno da planificação e concretização de uma tarefa. Para levar a cabo uma tarefa / um projeto na sala de aula é necessário proporcionar uma série de subtarefas que capacitem linguisticamente os discentes para a concretização da mesma / do mesmo. Essas tarefas denominam-se de tarefas gramaticais ou de consciencialização linguística e centram-se na reflexão acerca de determinados aspetos linguísticos. Cada vez mais, estudiosos no âmbito da Aquisição de Segundas Línguas (ASL) defendem a importância da instrução formal na aquisição de uma língua, salientando que a aprendizagem de conteúdos gramaticais favorece a comunicação.

Porém, tal facto não significa um regresso ao ensino tradicional, centrado única e exclusivamente na transmissão de conteúdos gramaticais (Foco nas Formas). Hoje em dia, defende-se um regresso à Forma, mas enquanto meio para atingir um fim – a competência comunicativa - Foco na Forma. Neste relatório, pretende-se dar a conhecer alguns mecanismos / algumas técnicas que permitam dirigir a atenção dos alunos para a Forma de maneira implícita ou explícita.

Palavras-chave: competência gramatical, Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, tarefa, tarefa gramatical, Foco na Forma.

Abstract

The main objective of this report is to reflect on the role of grammar in the teaching of Spanish Foreign Language, namely within a communicative and action oriented approach.

Thus, in a first moment we try to define the concepts of grammar and grammatical competence, emphasizing the importance of this as one of the essential components for the acquisition of communicative competence.

Secondly, we develop the theoretical assumptions of Task-Based Languages Teaching, a proposal for curricular design within the communicative teaching of foreign languages, which focuses the entire teaching-learning process around the planning and accomplishment of a task. In order to carry out a task / project in the classroom it is necessary to provide a series of subtasks that linguistically enable the students to accomplish the same. These tasks are called grammatical tasks or linguistic awareness and focus on the reflection on certain linguistic aspects. Increasingly, scholars within the scope of the Second Language Acquisition defend the importance of formal education in acquiring a language, emphasizing that learning grammar content favors communication.

However, this does not mean a return to traditional teaching, focused solely and exclusively on the transmission of grammatical contents (Focus on Forms). Nowadays, a return to Form is defended, but as a means to an end - communicative competence - Focus on Form. In this report, it is intended to present some mechanisms / techniques that allow students to focus attention on the Form implicitly or explicitly.

Keywords: grammatical competence, Task-Based Languages Teaching, task, grammatical task, Focus on Forms.

Lista de abreviaturas e siglas

AF – Atenção à Forma

ASL – Aquisição de Segundas Línguas

CFS – Conexão de Forma e Significado

ELBT – Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

ESL – Ensino Situacional da Língua

FF – Foco na Forma

GU – Gramática Universal

IL - Interlíngua

LE – Língua Estrangeira

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda / Segunda Língua

PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

Hoje em dia, é consensual que o principal objetivo de uma aula de LE é tornar os alunos capazes de comunicar nessa língua, ou seja, pretende-se que desenvolvam a sua competência comunicativa. Ora, como poderemos tornar os discentes capazes de ler, escrever, falar e compreender numa determinada língua sem que eles saibam as regras básicas dessa mesma língua? Na minha perspetiva e na senda da literatura recente, no âmbito da didática das línguas estrangeiras, a gramática representa um ingrediente incontornável no desenvolvimento da competência comunicativa.

No entanto, é inevitável o confronto com certas dúvidas quando nos propomos a trabalhar a gramática na sala de aula, sobretudo se tivermos em conta as mais diversas e radicais posições que esta tem ocupado ao longo dos diferentes métodos de ensino: que teoria escolher? Que gramática ensinar? Quais os tipos de atividades ou tarefas mais indicados para trabalhar a gramática? Que etapas e metodologias seguir? Que instrumentos privilegiar? É no sentido de encontrar respostas para algumas destas questões que me proponho, no presente relatório, refletir acerca da problemática do ensino da gramática, expondo a sua importância e função na pedagogia por tarefas, uma abordagem virada para a ação.

O ensino da gramática tem sofrido um vaivém provocado pelas diferentes opções metodológicas ao longo dos anos. Esse vaivém levou a posturas extremas, oscilando entre a imposição e a exclusão. Se, por um lado, os métodos tradicional e audiolinguístico assentavam os seus modelos nos conteúdos gramaticais, fazendo todo o processo de ensino-aprendizagem girar em torno destes (imposição); por outro lado, a abordagem comunicativa centrou-se mais no significado, constatando-se praticamente um abandono da gramática e do conhecimento explícito, considerados desnecessários (exclusão).

As próprias opiniões dos alunos quanto ao estudo da gramática são díspares, oscilando entre as posturas extremas da adoração e do ódio, tal como o salienta Martín Sanchez (2008): “Los hay que maldicen la gramática y la elevan al rango “infernol”; otros la santifican y le otorgan una importancia “divina” en la adquisición de la lengua; y por último nos encontramos con la postura práctica, la de aquellos que la valoran en su justa medida y la utilizan como una herramienta más de comunicación”. (2008:30)

Na minha perspectiva, são estes últimos os que mais acertados estão, uma vez que, como parte da competência comunicativa, a subcompetência gramatical revela-se imprescindível no processo de ensino-aprendizagem de uma LE / L2 e, nessa medida, não pode ser simplesmente banida.

Assim, hoje em dia, os investigadores e linguistas no âmbito do ensino das línguas estrangeiras parecem ser unânimes quanto à necessidade de adotar uma postura intervencionista (Romo Simón, 2015), ou seja, uma postura que encara a intervenção pedagógica como um fator facilitador, mesmo indispensável, na aquisição da gramática e da própria linguagem. Depois de um “*maremágnun* de métodos, propuestas y aproximaciones de enseñanza” (Romo Simón, 2015) que proliferaram ao longo do século XX, existe um consenso teórico sobre a conveniência de incluir a instrução gramatical no ensino de línguas estrangeiras, sem que tal signifique renunciar aos fins comunicativos ou um regresso à prática repetitiva de estruturas. A gramática torna-se num instrumento ao serviço da comunicação e das nossas ações, o que acarreta obviamente mudanças ao nível das práticas letivas: as atividades gramaticais passam a ser centradas não nas estruturas formais, mas no sentido, ou seja, a forma trabalhada é indissociável do contexto em que surge. Tal facto significa também uma mudança de paradigma relativamente ao papel do discente, que deixa de ser um mero recetor das regras gramaticais expostas pelo professor e passa ele próprio a elaborá-las a partir das suas observações e deduções, usando-as em contexto, na escrita e na oralidade.

Esta é a posição adotada pelas propostas atuais baseadas na Atenção à Forma ou Foco na Forma (*Focus on Form* de Long e Robinson, 1998) e que será abordada no presente relatório, no sentido de expor os seus princípios, fundamentos, bem como os diferentes mecanismos / estratégias que permitam integrar a instrução gramatical explícita na aula de LE.

Capítulo 1 –Enquadramento teórico-didático

1.1.Competência gramatical

Logo na parte introdutória do Programa de Espanhol Ensino Secundário, a autora, Sonsoles Fernández, deixa bem claro que o paradigma metodológico adotado é o comunicativo, na medida em que, para além de colocar o aluno (o protagonista) no centro do trabalho didático, a competência comunicativa é o fim a atingir. Esta macro-competência é definida como “a capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita” (2002: 21) e engloba as subcompetências linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica.

O termo *gramática*, sobre o qual me debruço no presente relatório, insere-se na subcompetência linguística, tal como o elucida a seguinte passagem do Programa: “A subcompetência linguística centra-se no conhecimento e na capacidade de utilizar a gramática, o léxico, a pronúncia e a ortografia...”(2002:21). Assim, os conteúdos linguísticos são subdivididos nos seguintes parâmetros: morfossintáticos, discursivos, lexicais, fonéticos, ortográficos e pragmáticos.

Quanto ao tratamento dos conteúdos linguísticos na sala de aula, são deixadas também orientações precisas: aqueles devem estar ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, a subcompetência linguística não deve ser encarada como um fim em si mesmo (reflexão metalinguística), mas tendo em vista a compreensão e a expressão.

No entanto, ao contrário de métodos de ensino-aprendizagem anteriores, que baniam por completo o trabalho centrado na forma, o Programa do Ensino Secundário realça a necessidade de criar, na sala de aula, “momentos de trabalho possibilitador, centrado na forma” (2002:28), proporcionando inclusive atividades de mecanização o mais lúdicas possível e aplicando uma linguagem / interação autênticas.

O Programa de Espanhol para o Ensino Secundário baseia-se num outro documento de suma importância para o Ensino de Línguas Estrangeiras – Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das línguas (QECRL). Aqui, a competência linguística é igualmente apontada como uma componente da competência

comunicativa, para além das competências sociolinguística e pragmática, sendo definida como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para as usar” (Conselho da Europa, 1992: 157). Por sua vez, a competência linguística é subdividida em seis categorias: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

O presente relatório incide a sua atenção na componente gramatical, a qual é definida pelo QECRL como “a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas” (Conselho da Europa, 1992: 161), segundo a gramática de uma língua. A gramática, por sua vez, pode ser entendida como o conjunto de regras / princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas (frases). Neste sentido (restrito), a competência gramatical abrange apenas os domínios da morfologia (área que trata da estrutura interna das palavras) e da sintaxe (área que trata da organização das palavras em frases).

No entanto, muitas vezes, o termo “gramática” é utilizado num sentido mais amplo, como equivalente de competência linguística, não sendo sempre nítidos os limites entre as diferentes componentes da língua. Por exemplo, no *Diccionario de Términos Clave en ELE* do Instituto Cervantes, os conceitos *competência gramatical* e *competência linguística* são entendidos como sinónimos, sendo um e outro definidos como a capacidade de uma pessoa para produzir enunciados que respeitem as regras gramaticais de uma língua nos seus diferentes níveis (léxico, formação de palavras e orações, pronúncia e semântica). Segundo ainda o *Diccionario de Términos Clave en ELE*, o conceito de competência gramatical foi proposto por N.Chomsky na obra *Estructuras Sintácticas* (1957), constituindo um conceito fundamental da Gramática Generativa. No entanto, com o passar do tempo, foi-se questionando o conceito de competência gramatical desenvolvido pela Gramática Generativa, por esta ignorar a dimensão social da língua. Nos anos 70, D. Hymes, nos seus trabalhos de sociolinguística e etnografia da comunicação, propôs um outro conceito bem mais amplo que competência gramatical – competência comunicativa: capacidade que uma criança adquire e que lhe permite saber quando falar e quando estar calada; sobre o que falar e com quem, onde, quando e de que modo. Esta competência consiste, portanto, na capacidade da pessoa comportar-se de forma eficaz e adequada numa determinada comunidade, o que implica o respeito por um conjunto de regras, não só gramaticais, mas também de outros níveis da descrição linguística (léxico, fonética, semântica) e de

regras relacionadas com o contexto socio-histórico e cultural em que tem lugar a comunicação. Trata-se, assim, da capacidade de formar enunciados que, para além de serem gramaticalmente corretos, são socialmente apropriados. A competência comunicativa implica outros critérios para além da mera correção formal: a eficácia comunicativa e a adequação ao contexto. Neste sentido, a competência gramatical constitui apenas mais uma das componentes da competência comunicativa, tal como as competências discursiva, sociolinguística e estratégica.

Tal como nos documentos anteriormente mencionados, no *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (PCIC), as questões gramaticais são interpretadas como mais uma componente da competência comunicativa. No inventário gramatical, os autores incluem as dimensões morfosintática, textual e discursiva. No que toca à dimensão fonética e fonológica, embora se possa considerar uma parte da gramática, o PCIC concede-lhe um tratamento específico, num inventário independente dentro da componente gramatical.

Relativamente ao termo *gramática*, este é definido por Martín Sánchez (2008) como a ciência que estuda os elementos de uma língua e suas possíveis e diferentes combinações, acrescentando os seguintes elementos do *Diccionario de términos filológicos* de F. Lázaro Carreter (1999): “puede considerarse integrada por la fonología y fonética, la morfología, la sintaxis y la lexicología.” (Lázaro Carreter, 1990:69 citado em Martín Sánchez, 2008:33).

Como podemos constatar pelas diferentes posições aqui já apresentadas, nem todos os autores e gramáticos estão de acordo na hora de delimitar e definir o conceito de gramática. Uns consideram que o conceito compreende apenas a morfologia e a sintaxe, outros consideram que abarca também os fonemas, mas que fica de fora a semântica (por exemplo, L. Gómez Torrego, *Gramática Didáctica del Español*, 1998). Na perspetiva de Martín Sánchez (2008), a gramática apresenta um sentido mais amplo, partilhando a opinião de Ignacio Bosque:

La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de las palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Estas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua. (Bosque e Demonte 1999: 57 citado em Martín Sánchez 2008:33)

No entanto, segundo Martín Sánchez (2008) esta controvérsia relativa ao termo *gramática* não deve afetar os professores de ELE, uma vez que, independentemente da definição que se adote, há que ter bem claro que o docente deve procurar informação e trabalhar com as diferentes gramáticas que existem: tradicional, comparada, estrutural, generativa, histórica ou descritiva. Dito por outras palavras, o professor de ELE deve estar dotado de sólidos conhecimentos gramaticais no sentido de estar preparado para todas as dificuldades e problemas que possam surgir. Este conhecimento académico da gramática deve ser complementado com o conhecimento da gramática de ELE (os aspetos gramaticais úteis e necessários para um aluno não nativo) e com certas técnicas e habilidades didáticas. É a isto que Martín Sánchez (2008) chama de gramática do professor. Não basta conhecer a gramática, há que saber como ensiná-la. O professor deve ter conhecimento e formação precisa que o capacite para decidir o que ensinar, como, quando, porquê e como avaliar.

Em suma, podemos afirmar que o termo *Gramática*, durante muito tempo, foi utilizado para aludir ao tratamento didático da morfologia e da sintaxe, por oposição ao tratamento do vocabulário, da pronúncia e (mais recentemente) ao tratamento do uso da língua. Hoje em dia, estas oposições tendem a desaparecer, havendo uma integração das regras do sistema e do uso da língua, bem como dos diversos níveis de língua (fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico).

1.2. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT)

O ELBT, que começa a emergir na década de 80, não é considerado nem uma abordagem nem um método, antes uma proposta de desenho dentro do ensino comunicativo de línguas estrangeiras (Melero Abadía, 2004).

Melero Abadía (2004) salienta duas mudanças importantes que esta proposta traz em relação à abordagem comunicativa: a incorporação na sua conceção dos processos de comunicação e a aprendizagem a partir da realidade da aula. Os programas nocionais-funcionais e o ensino comunicativo propõem a simulação de situações fictícias que podem ocorrer fora da sala de aula, já o ELBT vai mais longe, considerando que a simulação pode causar desmotivação junto dos discentes, pela carência de realidade.

Na senda de Melero Abadía, Gómez del Estal (2004) refere que o ELBT surge como uma resposta a uma série de inconvenientes apresentados por um modelo baseado em conteúdos. Esses inconvenientes são a desmotivação dos alunos com necessidades imediatas de comunicação, a presença de uma grande quantidade de material gramatical desnecessário, a subordinação do significado à forma e a artificialidade do material. Assim, as tarefas “En un principio surgieron como alternativa metodológica al enfoque comunicativo en un intento de superar sus desventajas introduciendo la idea de proceso en su realización, en lugar de la de contenido, con que se les otorgó un carácter realmente comunicativo.” (Gómez del Estal, 2004: 1)

Segundo Zanón (1999), o ELBT consiste na determinação de um objetivo final ou de um produto final para uma unidade, constituindo esse produto o motor de todo o trabalho desenvolvido. Através de diferentes tipos de tarefas, trabalham-se todos os aspetos necessários para que os alunos sejam capazes de concretizar esse produto ou tarefa final da unidade. Nesta abordagem, a tarefa é, portanto, o ponto de partida para a organização e programação de uma unidade didática.

Em suma, Vásquez López (2009) aponta cinco aspetos fundamentais que devem ser tidos em conta na hora de aplicar o ELBT na sala de aula: a língua é um instrumento de comunicação (opção herdada já da abordagem comunicativa); o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem; o material a trabalhar é uma fonte de interesse real; as atividades aplicadas em aula têm um porquê e um para quê reais e a sala de aula configura-se como um lugar de encontro alternativo, como se de uma reunião de trabalho se tratasse.

1.2.1. Tarefas

O ELBT coloca o conceito de “tarefa” no centro da planificação e do ensino das línguas estrangeiras e, portanto, revela-se inevitável uma reflexão acerca deste termo. As definições proliferam, mas, de acordo com Richards e Rodgers (2014), há “a commonsense understanding that a task is an activity or goal that is carried out using language, such as finding a solution to a puzzle, reading a map and giving directions, making a telephone call, writing a letter, or reading a set of instructions and assembling a toy” (2014: 177).

Esta definição segue a linha defendida por Estaire (2007) que define tarefas como “aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida

cotidiana”. Neste sentido, planificar um fimde semana, deixar um recado antes de sair de casa ou comprar fruta na frutaria constituem tarefas.

Por sua vez, Nunan (1998:10) salienta que uma tarefa é “Una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.”

Melero Abadía (2004) refere que toda a tarefa deve ser significativa, motivadora e próxima da realidade do estudante; deve ser negociada e fomentar a aprendizagem autónoma, bem como as estratégias de aprendizagem; deve implicar o trabalho cooperativo e incluir outras tarefas com diferentes graus de realização, assim como deve incluir o desenvolvimento das quatro habilidades: falar, ler, escrever e escutar.

Dependendo da maior ou menor participação dos alunos na tomada de decisões relativamente ao trabalho a realizar, podemos distinguir, de acordo com Zanón (1999), três variantes do ELBT: as tarefas, as simulações e os projetos.

- As primeiras são definidas pelo autor como “planes de trabajo que conducen a la elaboración de una Tarea final” (p.17), dando como exemplo de tarefa final a elaboração de um inquérito sobre a cidade onde se vive e debate sobre os problemas e possíveis soluções.
- Nas simulações, os alunos, guiados pelo professor, que fornece materiais autênticos, criam e assumem papéis e elementos do quotidiano de diferentes personagens que habitam o contexto simulado. Para preparar os discentes para a atuação, o professor proporciona exercícios e modelos linguísticos.
- Os projetos implicam um maior envolvimento e uma maior participação dos alunos na sua definição e elaboração, decidindo com o professor os procedimentos, os exercícios e os materiais a utilizar. O projeto “parte de la negociación con los alumnos del tema (la música, las fiestas populares, la autobiografía), el plan de trabajo, el calendario y el resultado o producto final del mismo.” (p.17)

Sobre a distinção tarefas finais / projetos, Martín Peris (1999) afirma que ambos são conceitos muito similares. A distinção reside na extensão: uma tarefa tem, normalmente, uma extensão muito mais reduzida (uma ou duas aulas), já um projeto pode chegar a estruturar todo um ano letivo. Para além disso, a tarefa, devido ao seu carácter breve,

apresenta-se normalmente com mais elementos preparados de antemão (mais planificada).

De acordo com Vásquez López (2009), quer a tarefa quer o projeto têm que apresentar um elemento fundamental: um resultado final, concreto, tangível e real. Se este princípio não for respeitado, o processo de trabalho é disvirtuado e arrisca-se ao fracasso.

Relativamente ao termo tarefa, Martín Peris (1999) estabelece uma outra distinção: entre tarefa final e subtarefa. A primeira representa o final de um ciclo mais ou menos comprido; a segunda, também denominada de tarefa capacitadora, intermédia ou possibilitadora, é definida pelo autor como atividade de comunicação que se apresenta como um meio para atingir um fim; atividade de aula articulada ou estruturada numa série de fases ou passos que prepara e capacita o aluno para a comunicação, a concretização da tarefa final. Assim, Martín Peris (1999) fala de tarefas simples (aquelas que são compostas apenas de uma só tarefa) e complexas (aquelas que encerram em si várias subtarefas). Dentro das subtarefas, Martín Peris (1999) distingue as prévias (capacitadoras) das derivadas. Estas últimas são concebidas e realizadas como consequência da avaliação de uma tarefa final. A autoavaliação é uma fase de extrema importância no ELBT, já que a partir dela se pode obter informação acerca de cada aluno e do grupo no seu conjunto: necessidades, carências, preferências relativamente aos temas e aos procedimentos, reações em relação aos diferentes tipos de tarefas, entre outras. Será com base nesta informação que o professor estará capacitado para proceder à planificação de outras tarefas comunicativas ou subtarefas.

Há uma outra distinção importante a traçar, entre tarefa comunicativa e tarefa possibilitadora ou de aprendizagem. Segundo Gómez del Estal (2004), se a tarefa se centra mais no significado, trata-se de uma tarefa comunicativa; se a tarefa se centra mais na forma, falamos de uma tarefa possibilitadora. As tarefas finais são sempre tarefas comunicativas e apresentam as seguintes características: implicam todos os alunos na compreensão, produção ou interação em L2; a atenção do aluno centra-se mais no significado do que na forma; apresentam uma estrutura com um princípio, um fim e um procedimento de trabalho claro, bem como um objetivo, um conteúdo e um resultado concretos; o seu desenvolvimento e consecução podem ser avaliados pelo professor e pelos próprios alunos; reproduzem situações da vida real. Quanto às tarefas possibilitadoras, estas constituem um apoio às tarefas comunicativas, tendo como objetivo proporcionar aos alunos os instrumentos linguísticos necessários para realizar

as tarefas finais. Baseado em Estaire (1990)¹, Gómez del Estal (2004) ressalta como principais características das tarefas possibilitadoras as seguintes: implicam também a compreensão, produção ou interação em L2; não podem se centrar no significado (ou em doses muito ligeiras); apresentam uma estrutura com um princípio, um fim e um procedimento de trabalho claro, bem como um objetivo, um conteúdo e um resultado concretos; o seu desenvolvimento e consecução podem ser avaliados pelo professor e pelos próprios alunos; ajudam o aluno a descobrir estratégias de descoberta da L2, através de processos de indução ou de dedução, permitindo-lhe uma personalização dessas descobertas. Estas tarefas podem incluir a apresentação de novos conteúdos linguísticos, a prática controlada pré-comunicativa, a sistematização de conteúdos linguísticos vistos anteriormente e a comprovação / discussão dos resultados das tarefas comunicativas.

1.2.2.Desenho de Unidades Didáticas

Estaire e Zanón (2010), defensores da pedagogia por tarefas em Espanha, defendem que cada unidade didática deve ser organizada em torno de vários passos que se encontram interrelacionados: primeiro, a eleição do tema ou área de interesse, que dará coerência à unidade e cuja eleição deve ser negociada com os discentes, de acordo com os seus interesses e as suas necessidades; depois, a especificação dos objetivos comunicativos, que deve ter em conta as quatro habilidades (escrever, ler, compreender e falar); programação da tarefa ou tarefas finais que constituem o núcleo de toda a unidade; especificação das componentes linguística e temática a trabalhar nas sucessivas etapas; sequencialização e programação das diferentes tarefas possibilitadoras e de comunicação e, por fim, a avaliação, que deve também ser incorporada na unidade didática, constituindo um contínuo de supervisão não só da tarefa final mas também das tarefas possibilitadoras. A figura que se segue, tomada de Estaire e Zanón (2010), ilustra os vários passos a empreender.

¹ESTAIRE, S. «La programación de unidades didácticas a través de tareas». *CABLE, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1990, n.º 5, págs. 28-39.

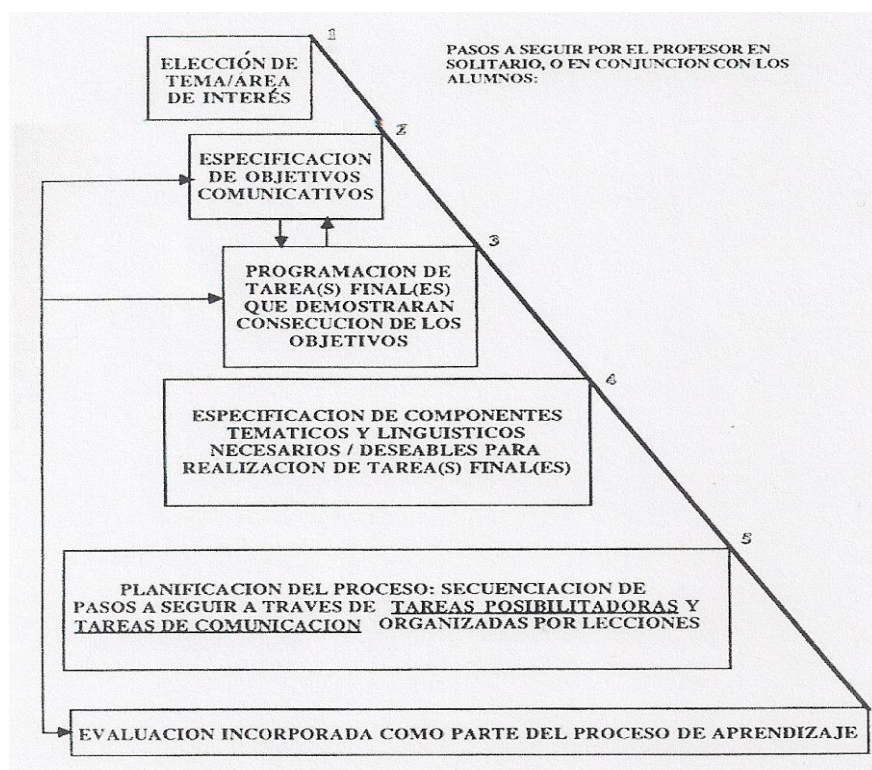


Fig. 1 – Passos para a programação de uma unidade didática através de tarefas, segundo Estaire e Zanón (2010)

1.2.3.O ensino na gramática no ELBT (tarefas gramaticais)

Na perspectiva de Gómez del Estal (2004a), e de acordo com a investigação realizada, o ensino da gramática orientado para a acumulação de conhecimento explícito (regras e estruturas analisadas e organizadas conscientemente no sistema do aluno) não é recomendável, pois “Este, aislado, no garantiza la construcción de conocimiento implícito. Además, puede convertirse en un aprendizaje mecánico, fácil presa del olvido o, en el mejor de los casos, sin posibilidades de ser utilizado en la práctica. La enseñanza explícita de la gramática corre el riesgo de servir sólo para la resolución de ejercicios a corto plazo, sin garantizar su interiorización y utilización posterior...” (Gómez del Estal, 2004a:7).

Por outro lado, o mesmo autor desaconselha o ensino da gramática exclusivamente orientado para o conhecimento implícito (de natureza intuitiva ou subconsciente), atitude adotada pelos métodos audio-orais que acreditavam, erradamente, que a repetição de uma estrutura levava à sua interiorização.

Assim, o autor preconiza um ensino da gramática orientado simultaneamente para duas frentes: para um conhecimento explícito que facilite o processo de aprendizagem implícito e para um uso da gramática relacionado com as atividades de

comunicação (amostras de língua reais). Estes objetivos podem ser plasmados em atividades específicas para o ensino da gramática, a que o autor chama de tarefas gramaticais², baseadas no conceito de consciencialização gramatical (*grammar consciousness-raising* de Sharwood-Smith, 1981).

Este conceito será desenvolvido mais à frente, no presente relatório, aquando da abordagem das técnicas / tarefas de Atenção à Forma explícitas (capítulo 5.2.).

1.3.O papel da instrução formal na ASL: prós e contras

Segundo Llopis García (2007), a Aquisição de Segundas Línguas (ASL) é o campo da Linguística que se ocupa da aprendizagem de uma língua distinta da materna, que reflete “sobre el conocimiento y la adquisición de una competencia y de una serie de habilidades que nos permiten hacer uso de un instrumento de comunicación que no somos capaces de aprender tal como aprendimos nuestra lengua materna” (Baralo, 1999, p.7). Assim sendo, a ASL contempla não só a língua que se aprende conscientemente e através de instrução (língua estrangeira: LE), como também a língua que se adquire inconscientemente e através da imersão no país onde é falada (segunda língua: L2).

De acordo com Llopis García, a ASL é uma disciplina bastante jovem, cujas origens estão nos finais da década de 60, quando P. Corder publicou o artigo “La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua”, onde o autor atribui um papel ativo aos erros na construção do conhecimento. O âmbito da ação da ASL é variado e pode ser tratado a partir de diferentes perspetivas: psicológica, sociológica, análise do discurso, ciências cognitivas, pragmática, linguística aplicada, didática e aprendizagem de línguas. Apesar deste campo de ação demasiado amplo, Gass (1995) identificou na ASL uma característica indiscutível: é a “base para comprender el aula de lenguas” (Gass 1995: 6, citado em Llopis García 2009:2).

Um dos temas sobre o qual se debruça a ASL é a instrução formal, refletindo sobre o papel desta e os seus efeitos na aula de L2/LE. Llopis García (2009:3) define o termo instrução como “un acercamiento sistemático y programado a una L2/LE por medio de una explotación de aspectos lingüísticos que provea el contexto de trabajo necesario

²Também designadas de tarefas de apoio linguístico (S. Estaire), de aprendizagem (Zanón) ou tarefas formais (M^a Luísa Coronado González e S. Robles Ávila).

para que los alumnos aprendan.”, destacando a existência de duas posições divergentes quanto ao papel da instrução, no mundo da ASL: por um lado, os defensores dos contextos de imersão (que ocorrem de forma espontânea, sem recurso à instrução); por outro lado, os apologistas de contextos de instrução, que ocorrem quando o aluno se apoia em ajuda externa para aprender uma L2. De acordo com esta segunda posição, Llopis García (2009) evoca vários argumentos a favor da instrução. Esta pode influenciar uma série de aspetos:

- As estratégias de processamento dos aprendentes (a instrução formal promove o crescimento da *interlíngua*);
- A motivação para a aprendizagem;
- O grau de fluidez que pode atingir o discente aquando das fases finais da sua aprendizagem;
- Em contextos de imersão, a instrução formal, através de um ambiente controlado, ajuda a atingir precisão e correção.
- Nos casos em que não há imersão linguística, a instrução pode dar aos alunos suficientes oportunidades para aprender a LE com sucesso.

Com base nestes mesmos argumentos, Cadierno (1995) defende abertamente uma instrução formal, questionando-se sobre o tipo de instrução formal que seria mais eficaz. Robinson e Ellis, citados por Llopis García (2009), chegaram à conclusão que a instrução explícita terá maiores e melhores resultados, sobretudo para os alunos que adquirem estruturas gramaticais mais complexas.

Ruiz Martín (2006) apresenta no seu trabalho duas perspetivas acerca desta problemática: contra e a favor.

No que concerne aos argumentos contra a instrução explícita, destacam-se as metodologias baseadas na abordagem natural de Krashen y Terrell (1983), que consistem em proporcionar aos alunos um *input* compreensível, proveniente da comunicação, à imagem de um processo de aprendizagem natural, sem prestar atenção à forma nem corrigir os erros dos discentes. Krashen (1985) acredita que o conhecimento de uma língua só é possível alcançar através do processo de aquisição e nunca através da aprendizagem, ou seja, através do conhecimento consciente de regras, proporcionado pela instrução. Esta tem, apenas, utilidade para corrigir as aprendizagens dos alunos.

Para além disso, a prática gramatical não é tão motivadora como aprender uma língua estrangeira num contexto natural, à semelhança da língua materna. A partir do momento que os alunos estão em contacto com a língua através de situações de

comunicação significativas, sem intervenção instrucional, eles aprendem sem esforço e sem correções.

Outro argumento contra o ensino da gramática apontado por Ruiz Martín (2006) prende-se com a dicotomia evidência positiva / evidência negativa. Diversos investigadores opinam que a instrução que utilize evidência negativa (regras gramaticais, correção explícita ou implícita do erro) não afetará as formas que pertencem à Gramática Universal (GU) e, por isso, não proporcionará qualquer alteração à gramática da *interlíngua* do discente. Apenas a evidência positiva, ou seja, a exposição a um *input* autêntico e/ou modificado, simplificado ou elaborado poderá provocar ditas alterações.

No entanto, ainda segundo Ruiz Martín (2006), numerosas investigações têm vindo a pôr em causa estes argumentos ao descobrir que o ensino e a instrução podem contribuir para a aquisição de uma língua estrangeira de forma muito positiva, não havendo diferenças entre a aprendizagem em um contexto formal e em contexto natural. Como veremos de seguida, vários estudos têm constatado que o ensino formal apresenta efeitos positivos no que toca aos processos de aquisição, à rapidez de aprendizagem e ao nível do domínio da língua estrangeira.

Quanto aos processos de aquisição, Ruiz Martín (2006) refere o estudo de Pica (1983) que analisa a aquisição de uns morfemas concretos em três contextos diferentes: natural, formal e misto. Chega à conclusão que o ensino, a instrução afeta a produção dos alunos, restringindo o uso das construções agramaticais, ainda que surjam erros por excesso de morfologia gramatical (erros que vão desaparecendo com o tempo).

No que toca à velocidade de aquisição, Ruiz Martín (2006) alude a vários estudos (Pienemann, 1984; Gass, 1982) que revelam que a instrução acelera a aquisição. Segundo a *hipótesis de la enseñabilidad* de Pienemann (1984, 1988, 1999), é possível que os alunos possam beneficiar da instrução gramatical, dependendo do estado de desenvolvimento linguístico em que se encontram em determinado momento. Long (1983) prova que os alunos (sejam crianças ou adultos, de nível intermédio ou avançado) que recebem um ensino formal avançam mais rapidamente do que os que são expostos a um contexto natural ou misto.

Ruiz Martín (2006) refere também o estudo de Pavesi (1984), o qual prova que os alunos que recebem instrução atingem níveis mais altos no domínio da língua estrangeira, sendo mais corretos nas suas produções. No estudo de Swain (1985) sobre

programas franceses de imersão no Canadá, assinala-se que a instrução gramatical consegue que os discentes alcancem uma maior fluidez e um nível mais alto na LE.

Ruiz Martín (2006) menciona ainda que alunos adultos que viveram muitos anos no país da língua estrangeira e que, portanto, aprenderam a língua de uma forma natural, não conseguem atingir a mesma competência que um falante nativo. Já os alunos que recebem instrução parecem beneficiar mais do que aqueles que aprendem a língua em contextos naturais.

Em suma, conclui-se que a instrução é eficaz na aquisição de uma língua e que a aprendizagem de conteúdos, entre eles os de foro gramatical, favorece a comunicação. Assim, a gramática deve estar presente nas aulas de língua estrangeira, seja qual for a abordagem ou os métodos adotados, tal como refere Martín Sánchez:

Independientemente del enfoque metodológico adoptado, de la enseñanza gramatical inductiva o deductiva, del contexto de aprendizaje, y de los demás factores que condicionan la adquisición de la L2, lo cierto es que la gramática está ahí. La forma de presentarla y trabajarla es lo que difiere. (2010:71)

Já não há, portanto, dúvidas de que a gramática é vital na aprendizagem de uma LE/L2; a questão reside no tipo de foco que a instrução gramatical deve adotar: foco nas formas, no sentido ou na forma? É a esta questão que se procura responder nas páginas que se seguem.

1.4.Diferentes tipos de foco

O termo foco na forma foi criado por Long, nos finais dos anos 80, com a intenção de encontrar um “hueco apropiado para la gramática dentro del enfoque comunicativo.” (Llopis García, 2007). Foco na forma é uma das três opções propostas por Long (aliás, a mais eficiente) para o ensino da gramática. As outras duas são o foco nas formas e o foco no sentido, tal como o seguinte esquema tomado de Long (1998) ilustra:

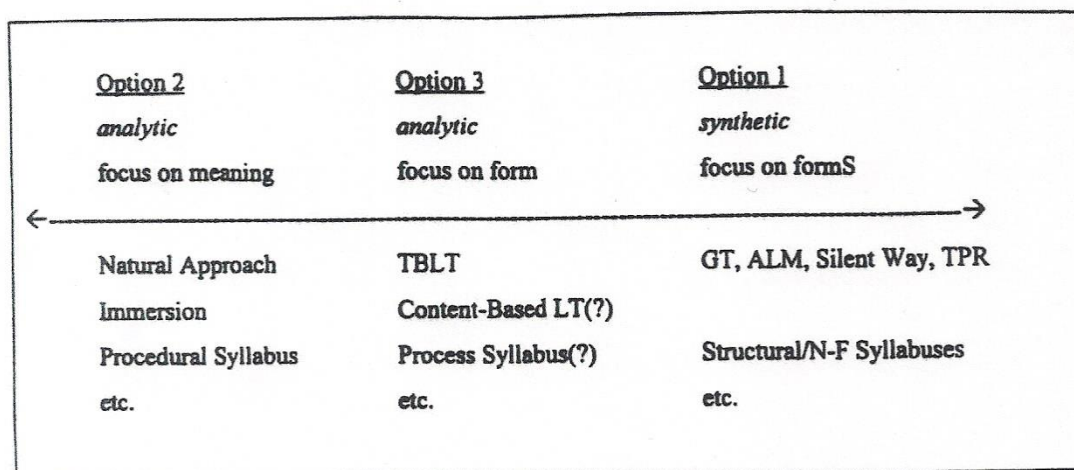


Fig. 2– Opções no ensino de LE/L2, segundo Long (1998)

1.4.1.Foco nas formas (*Focus on Forms*)

De acordo com Long (1998), esta primeira opção é, hoje em dia, identificada com a abordagem tradicional e é, também, chamada de abordagem sintética no que toca ao desenho curricular já que «The teacher and textbook writer divides the L2 into segments of various kinds (phonemes, words, collocations, morphemes, sentence patterns, notions, functions' tones' stress and intonation patterns, and so on), and presents these to the learner in nodels, initially one item at a time, in a sequence determined by (rather vague, usually intuitive) notions of frequency, valency, or (the all-purpose and question-begging) "difficulty".» (Long, 1998: 36).

Os programas curriculares sintéticos são acompanhados do que Long (1998) chama de métodos também sintéticos (método da Gramática e Tradução, Audio-Oral, Audio-Visual, etc) e de práticas letivas como explicitação de regras gramaticais, repetição de modelos, memorização de pequenos diálogos, exercícios de transformação, entre outras. Ou seja, as aulas baseadas no foco nas formas consistem principalmente no trabalho de itens linguísticos, que os discentes devem dominar um a um, com pouco ou nenhum uso comunicativo da língua.

Long (1998) encontra pelo menos seis problemas nesta abordagem:

- O que chama de abordagem “café para todos”, já que este tipo de intervenções não tem em conta nem as necessidades comunicativas nem os estilos de aprendizagem dos alunos. Ensina-se, portanto, aspetos de que os discentes não necessitam, gerando desmotivação e, consequentemente, ineficácia: “It is a one-

size-fits-all approach. This usually results in teaching too much - some language, skills and genres learners do not need - and too little - not covering language, skills and genres they do need. This is discouraging to students and inefficient”(Long,1998: 37)

- Produção de materiais desenhados para um tipo de leitor muito básico, diálogos artificiais e funcionalmente restritos.A língua é concebida como um sistema e não como uso.
- Ignora os processos /as etapas que o aluno leva a cabo na aprendizagem de uma língua: “Synthetic syllabuses ignore research findings such as those showing that learning new words or rules is rarely, if ever, a one-time, categorical event and that learners pass through developmental stages as well as the fact that many of the target items students are expected to master separately are often inextricably bound up with other items” (Long, 1998:38).
- Deixa os alunos de fora do desenho programático, ignorando o papel central que aqueles ocupam no processo de ensino-aprendizagem.
- Tende a produzir aulas aborrecidas, que se traduzem na perda de motivação e de atenção por parte do aluno.
- A afirmação de que muitos alunos ao longo dos anos e por todo o mundo aprenderam línguas com base nesta abordagem ignora a possibilidade de que tenham aprendido apesar dela e de que muitos tenham fracassado.

1.4.2.Foco no Sentido (*Focus on Meaning*)

Como forma de resposta à frustração gerada pela abordagem anterior, surgiram, nos anos 80/90, as metodologias baseadas no foco no sentido, implicitamente presentes:

“in much of the writing of Corder, Felix, Wode, Allwright, and others, in Prabhu's procedural syllabus, in part of the rationale for French immersion programs in Canada, in Newmark and Reibel's Minimal Language Teaching Program, and more recently in Krashen's ideas about sheltered subject-matter teaching, and Krashen and Tenenell's Natural Approach” (Long, 1998: 38).

Segundo o mesmo autor, o ponto de partida desta opção não é a língua mas os processos de aprendizagem. Os partidários desta metodologia acreditavam que a aprendizagem de uma língua não era intencional (propostas metodológicas de Krashen),

mas acidental (enquanto se faz outras coisas) e implícita (sem consciência), bem como advogavam que a aquisição de uma segunda língua era similar à aquisição da língua materna (revolução nativista chomskyana). Assim, o aluno devia ser exposto a amostras de língua (oral e escrita) centradas no conteúdo e, a partir daí, ainda de que forma inconsciente, devia induzir regras de gramática:

It is the learner, not the teacher or textbookwriter, who must analyze the L2, albeit at a subconscious level, inducing grammar rules simply from exposure to the input, i.e., from positive evidence alone. Grammar is considered to be best learned incidentally and implicitly, and in the case of complex grammatical constructions and some aspects of pragmatic competence, only to be learned that way. (Long, 1998: 39)

No que toca a esta abordagem, Long (1998) aponta pelo menos cinco problemas, ainda que prefira esta opção à primeira (foco nas formas):

- Não costuma haver uma análise das necessidades do aluno que determine o conteúdo do programa.
- Reconstruir na sala de aula as condições da aquisição de uma L1 não é suficiente, na sua perspetiva, uma vez que certos estudos sugerem que os adolescentes e os adultos não podem alcançar o nível nativo numa L2, pois perderam o acesso às capacidades inatas com que se aprende uma língua na infância.
- Estudos têm revelado que tanto adultos como adolescentes, que seguem programas de imersão (programas canadenses de imersão no francês, por exemplo) conseguem desenvolver capacidades de produção e compreensão muito próximas dos nativos, mas a sua competência gramatical é bastante inferior (Swain, 1991).
- Há aspetos gramaticais da língua que não podem ser apreendidos apenas com a exposição ao *input* (evidência positiva), pois esta é suficiente para aprender o que é gramatical, mas não para o que é agramatical.
- A exclusiva atenção ao significado é ineficaz. As investigações (Ellis, 1994 e Long 1983,1988) têm mostrado que os melhores resultados são obtidos pelos alunos que recebem instrução gramatical. O *input* compreensível na L2 é necessário, mas não suficiente por si mesmo, na perspetiva de Long.

Navarro Serrano (2009), baseando-se em Cook, acrescenta outra desvantagem: os procedimentos didáticos centrados unicamente no significado desvalorizaram a posição dos professores de línguas não-nativos. Se assumirmos que o necessário para ensinar uma língua se reduz à capacidade de usá-la, mais do que ser capaz de refletir sobre ela, sistematizá-la e explicá-la, então o professor não-nativo não é “en ningún aspecto mejor que un hablante nativo, monolingüe y sin ninguna formación.” (Cook 2000:5)

Segundo Navarro Serrano (2009), a necessidade de promover conhecimento gramatical também é corroborada pelos próprios discentes. A este respeito o autor refere uma investigação sobre preferências no âmbito da aprendizagem, realizada por Willing (1988), e segundo a qual a maioria dos alunos desejava um ensino explícito da gramática e um tipo de aula controlada pelo professor. Outros estudos (Carrell, Prince e Astika) apontam no mesmo sentido, esperando

que se les guie mediante hechos concretos y un aprendizaje secuenciado antes que por abstracciones, que prefieren reglas, razonamientos lógicos y ejemplos en lugar de prácticas de interacción social, y que se decantan por el orden, la organización y un tipo de instrucción formal y claramente estructurado” (Carrell, Prince e Astika, 1990:69 citado em Navarro Serrano, 2009:99).

1.4.3.Foco na Forma (*Focus on Form*)

Como referido, tanto o Foco nas Formas como o Foco no Significado apresentam, na perspetiva de Long (1998), sérios problemas, sugerindo, assim, uma terceira opção que designa de Foco na Forma / Atenção à Forma. Nas suas palavras, esta terceira opção consiste em direcionar a atenção dos discentes para os elementos linguísticos, no momento em que estes surgem casualmente em aulas dedicadas à transmissão de significado, devido a problemas na compreensão ou na produção. Para Long, o objetivo é induzir o que Schmid (1993) chama de “reconhecimento” (*noticing*), ou seja, o registo das formas linguísticas no *input* para posterior armazenagem na memória.

Se no Foco nas Formas as formas linguísticas a trabalhar estão previamente estipuladas, já no FF aquelas são determinadas pelo sistema interno linguístico do aluno, assim o refere Long (1998):

Focus on form, therefore, is learner-centered in a radical, psycholinguistic sense: it respects the learner's internal syllabus. It is under learner control: it occurs just when he or she has a communication problem, and so is likely already at least partially to understand the meaning or function of the new form, and when he or she is attending to the input. These are conditions most would consider optimal for learning—the psycholinguistic equivalent of worker control of the means of production. (Long, 1998: 41)

Long (1998) estabelece uma distinção entre Foco na Forma e “instrução centrada na forma”. Esta última abordagem acolhe qualquer técnica pedagógica que direcione a atenção dos discentes para a forma. Já a primeira acolhe apenas as atividades centradas na forma que surgem durante e dentro de aulas baseadas no significado, ou seja, que ocorrem acidentalmente durante a interação.

Long (1998) descreve como a AF poderia ser trabalhada num tipo de aula comunicativa concreta, ou seja, num tipo de aula baseado no ELBT. Segundo ele, o tratamento da gramática deve seguir os cinco passos seguintes:

1. Análise das necessidades para identificação das tarefas requeridas (atuais e futuras).
2. Classificação das tarefas requeridas em diferentes tipos.
3. Conversão em tarefas pedagógicas (ajustar os materiais que se trabalham em aula a fatores como a idade ou nível de competência dos discentes).
4. Sequencialização para formar um programa mediante tarefas.
5. Implementação / execução do programa recorrendo a uma metodologia e pedagogia adequadas.

Relativamente à aplicação da AF na sala de aula, C. Doughty e J. Williams (1998)³ referem que o professor deve levar a cabo seis importantes decisões pedagógicas.

A primeira delas consiste em decidir se deve atender à forma ou não. De acordo com as autoras, a instrução gramatical não se revela útil quando as regras são fáceis ou

³Resenha e tradução de Mario Gómez del Estal Villarino a DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998) «Pedagogical choices in focus on form». En DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 197-261.

quando os fenómenos fazem parte da GU. Neste último caso, os fenómenos não se aprendem, antes emergem como resultado da interação entre a GU do aluno e os dados da L2.

A segunda decisão prende-se com a escolha de uma atenção preventiva ou reativa da forma. A primeira ocorre quando o professor prevê de antemão o recurso à AF (Atenção à Forma); a segunda ocorre quando, durante o emprego comunicativo da língua, um aluno se revela linguisticamente impreciso, sendo necessário que o professor ou outro colega dirija a atenção para o problema. Na perspetiva das autoras, a segunda opção é a mais congruente já que apresenta várias vantagens: a eleição da forma sobre a qual incidirá a atenção ou o facto das reformulações dos enunciados incorretos do aluno serem mais efetivas do que a simples apresentação de modelos por parte do docente. No entanto, não deixam de reconhecer que a AF preventiva é mais factível na sala de aula, exigindo, porém, um trabalho árduo por parte do professor, já que este deve desenhar tarefas que levem os discentes a compreender e a produzir mensagens que impliquem o fenómeno linguístico em questão. As autoras, citando Loschky y Bley-Vroman (1993), referem três graus de implicação de uma forma linguística numa tarefa:

- Naturalidade (o emprego da forma linguística em questão é natural para resolver a tarefa);
- Utilidade (o uso da forma é útil para solucionar a tarefa);
- Essencialidade (sem empregar a forma linguística é impossível solucionar a tarefa).

No caso da AF preventiva, o mais útil é que a forma linguística seja essencial para a resolução da tarefa proposta, segundo C. Doughty e J. Williams (1998), ainda que não seja fácil a conceção de uma tarefa deste âmbito (é mais fácil incorporar a essencialidade ao nível da compreensão do que ao nível da produção, já que, neste campo, podem entrar em conflito o objetivo comunicativo e o objetivo da AF). As autoras concluem assim que, dada a complexidade da conceção de tarefas que incorporem a essencialidade de uma determinada forma linguística, o melhor é empregar uma AF reativa nas tarefas onde o uso da forma em questão seja natural e útil.

A terceira decisão pedagógica relaciona-se com a escolha da forma linguística a ser trabalhada. Segundo as autoras, as estruturas que aparecem mais raramente na língua

parecem adquirir-se mais tarde, ao contrário das mais comuns, que se aprendem mais cedo.

Ainda segundo as mesmas autoras, há três critérios que podem determinar se uma forma é mais fácil ou mais difícil do que outra:

- A visibilidade no *input*. Se os alunos reconhecem (*noticing*) as formas seja por que razão for, essas estruturas serão mais suscetíveis de serem adquiridas do que as que não são. Um dos fatores que faz com que os alunos reconheçam as formas é a frequência com que surgem no *input*. No entanto, há formas de forçar o reconhecimento, tais como as técnicas de realce, nomeadamente o realce tipográfico (negrito, sublinhado, itálico,...).
- A função comunicativa ou significativa. Ainda que os alunos reconheçam a forma linguística, se esta não tem uma função ou não se verifica necessidade comunicativa, a aquisição pode atrasar-se.
- A dificuldade inerente às regras. Os alunos tendem a adquirir mais rapidamente as regras fáceis e, por vezes, nunca chegam a adquirir as regras mais difíceis. De acordo com as autoras, que citam Dekeyser (1998), a definição de “fácil” relaciona-se com os seguintes fatores: complexidade funcional e formal (multiplicidade de relações forma-função), a fiabilidade (as regras mais fiáveis são as mais fáceis de aprender), o alcance (as regras de maior alcance são adquiridas antes das de alcance reduzido) e a *prototipicalidade*. Na perspetiva das autoras, o professor pode levar a cabo uma das seguintes opções: começar por ensinar as regras mais fáceis, assumindo que essas são a base para as de aquisição tardia; ou ensinar, em primeiro lugar, as regras mais difíceis, partindo do princípio que as mais fáceis são adquiridas de forma espontânea pelos alunos. Quando o tempo letivo é limitado e há muita exposição à língua, os discentes podem descobrir as regras simples por si mesmos, devendo a instrução cingir-se às regras mais complexas. Quando a exposição à língua é muito reduzida, o mais efetivo será, na opinião das autoras, proporcionar aos alunos regras sobre as estruturas mais simples.

A quarta decisão pedagógica prende-se com a influência da primeira língua ou língua materna que, segundo C. Doughty e J. Williams (1998), influi, na maior parte dos casos, por contraste.

A quinta decisão apresentada pelas autoras tem a ver com o grau de explicitude da AF. Os processos de aquisição dos discentes implicam análise (descobrimto das regras), reestruturação (confirmação de hipóteses, comparação cognitiva, reconhecimento das diferenças entre a *interlíngua* e a L2 / LE e reconhecimento das deficiências da sua *interlíngua*) e desenvolvimento do controlo sobre o conhecimento para usá-lo com fluidez e habilidade. As autoras distinguem a AF implícita do ensino explícito: o primeiro tem como propósito atrair a atenção do aluno e evitar a discussão metalinguística, minimizando qualquer interrupção da comunicação do significado; a segunda tem como objetivo direcionar a atenção do discente e aproveitar o máximo a gramática pedagógica. C. Doughty e J. Williams (1998), na senda de Long e Robinson (1998), consideram que AF explícita se revela mais eficaz que a implícita no caso de regras simples. No que toca às regras difíceis, os procedimentos mais eficazes passam por uma combinação de instrução explícita e feedback explícito metalinguístico. Consideram ainda que a mera exposição ao *input* não é efetiva, mesmo que se recorra ao excesso de amostra (*input flood*)⁴ ou ao realce de *input*. Já as tarefas que levam os alunos a refletir, tal como a dictoglossia, as tarefas de consciencialização gramatical ou de processamento de *input*, parecem ser mais profícuas, na perspetiva das autoras.

Por fim, a última decisão que o professor deve tomar tem a ver com a escolha de uma AF sequencial ou integral. Neste âmbito, as autoras propõem três modelos:

- Modelo 1: primeiro, instrução explícita breve do conhecimento formal e, depois, atividades de AF em forma de breves intervenções com o uso de sinais visuais ou acústicos.
- Modelo 2: primeiro, instrução explícita breve do conhecimento formal, depois, tempo para que o aluno compreenda o conhecimento declarativo; de seguida, prática extensiva das formas em contextos controlados e, por último, prática extensiva em atividades comunicativas, que conduzem à automatização.
- Modelo 3: atenção integrada em todas as ocasiões à forma e ao significado juntos, com ou sem instrução explícita.

⁴ As técnicas de Atenção à Forma aqui mencionadas serão desenvolvidas mais abaixo, no capítulo 6.

De acordo com C. Doughty e J. Williams (1998), só o primeiro e o terceiro modelos podem realmente ser integrados no domínio da AF, já que o segundo modelo separa a instrução explícita de regras do uso comunicativo.

Por fim, as autoras salientam que, quando a atenção se centra numa forma linguística isolada e a essa atividade não se segue outra que torne evidente a função dessa forma, então não estamos no âmbito da AF.

Em termos de integração da AF no currículo, as autoras propõe também três modelos:

- Opção curricular 1:
 - a) Apresentação das regras (desenvolvimento do conhecimento declarativo)
 - b) Reflexão
 - c) Prática controlada (memorização do conhecimento declarativo)
 - d) Prática fluida (automatização)
- Opção curricular 2:
 - a) *Input* (processamento do significado)
 - b) Processamento do input (*intake* dos aspetos formais)
 - c) *Output* (fluidez)
- Opção curricular 3:
 - a) Pre-emergência: técnicas implícitas como, por exemplo, o excesso de amostra (*input flood*) ou o realce de *input*, que proporcionam o reconhecimento.
 - b) Emergência: escolha de técnicas mais explícitas, associadas à produção de *output* em tarefas comunicativas, gerando reconhecimento das diferenças entre a interlíngua e a LE.

1.5. Técnicas e tarefas de Foco na Forma

Doughty e Williams (1998) apresentam uma taxonomia de tarefas e técnicas que incorporam integralmente ou sequencialmente a AF e a atenção ao significado ou ao uso, ordenando-as segundo o grau de interferência com a comunicação (do menor para o

maior), conforme tabela abaixo: intensificação do *input* (*input flood*), tarefas de essencialidade da forma, realce do *input*, negociação, reformulações, realce do *output*, intensificação da interação, *dictogloss*, tarefas de consciencialização linguística, processamento do *input* e a técnica do “*garden path*” (“sendero de jardín”). Dentro das técnicas mais explícitas, enquadram-se também as explicações metalinguísticas de regras e a reflexão metalinguística.

TABLE 3. DEGREE OF OBTRUSIVENESS OF FOCUS ON FORM

	Unobtrusive ←	→ Obtrusive
Input flood	X	
Task-essential language	X	
Input enhancement ^a		X
Negotiation		X
Recast ^b		X
Output enhancement		X
Interaction enhancement		X
Dictogloss ^c		X
Consciousness-raising tasks ^d		X
Input processing		X
Garden path		X

Fig. 3— Grau de interferência da AF na comunicação, segundo Doughty e Williams (1998)

No momento de selecionar as técnicas ou tarefas, as autoras aconselham a ter em conta vários aspetos: o contexto de aprendizagem (disponibilidade do *input*; restrições da turma); os alunos (idade, nível, formação académica e objetivos educativos); a forma linguística (características inerentes e estatuto dentro da interlíngua); processos de aprendizagem implicados.

Nas páginas que se seguem procura-se fazer um apanhado das diferentes tipologias de tarefas de atenção à forma referidas na bibliografia respeitante ao tema, nomeadamente nos artigos “Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma” de Fernández Montes (2011a) e “Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación” de Ortega (2001), textos baseados nas autoras Doughty e Williams (1998). Num primeiro momento, dá-se ênfase às tarefas de cariz mais implícito; num segundo momento, às de abordagem mais explícita.

1.5.1. Técnicas e Tarefas de Foco na Forma Implícitas

“Torrente/ inundação de input” (*input flood*)

Segundo Fernández Montes (2011a), esta é a tarefa que menos interrompe o fio condutor da comunicação e, por isso, a menos invasiva, fornecendo evidência positiva.

Consiste em intensificar a frequência e o grau de visibilidade de uma determinada forma (que de outro modo poderia ser ignorada) num certo texto (oral ou escrito), para que os alunos a reconheçam melhor.

No entanto, segundo a mesma autora, deve-se assegurar que o aluno compreendeu primeiro o significado e só depois fixa-se a atenção do aprendente na forma. Esta técnica pode ser incorporada em tarefas de compreensão auditiva e escrita.

No entanto, de momento, os efeitos reais da “*torrente de input*” são pouco conhecidos porque, de acordo com Fernández Montes, estes foram pobremente investigados (os tratamentos são breves e as provas imediatas). Com esta técnica, só poderemos alcançar resultados significativos através de uma implementação intensa (ao longo, por exemplo, de um semestre ou de um ano letivo) e recorrendo a provas tardias “ya que los efectos del procesamiento implícito de material nuevo suelen aparecer después de un intervalo de incubación que podría ser confundido con una falta de efecto.” (Fernández Montes, 2011a: 6).

Tendo por base os poucos estudos existentes a propósito desta técnica, Ortega conclui que “la sola anegación del input parece tener el efecto inmediato de inducir cambios en los juicios de gramaticalidad de aprendices: formas que antes no eran reconocidas como posibles en la lengua meta son aceptadas como gramaticales después de un corto período de exposición al input anegado (Trahey y White, 1993)” (2001:38 e 39). No entanto, a mesma autora reconhece que esse efeito é limitado, não resistindo à passagem do tempo e oferecendo apenas evidência positiva (não permite ao aluno identificar certas formas como ilícitas ou agramaticais – evidência negativa).

Tarefas essenciais (*task-essential language*)

Segundo Fernández Montes (2011a), estas tarefas permitem o reconhecimento das diferenças entre a IL e a L2, bem como das deficiências da IL aquando da produção de *output*. Para que a tarefa seja levada a cabo com sucesso, o aluno deve produzir *output* onde empregue a forma focada. Este tipo de tarefas pode incorporar-se em tarefas de expressão oral e escrita. No entanto, não são de fácil elaboração e aplicação, sendo mais fácil empregar técnicas onde a forma seja natural e útil.

Intensificação / realce do *input* (*input enhancement*)

Segundo Fernández Montes (2011a), esta técnica, um pouco mais invasiva que a “*torrente*”, consiste em salientar determinadas formas através de diversas técnicas como

o sublinhado, o negrito, as cores, o itálico, o tamanho e a manipulação da fonte, entre outras. Em relação à “torrente” de *input*, Fernández Montes encontra nesta técnica uma vantagem: a garantia de que se conseguirá atrair a atenção do aluno para as formas ao torná-las mais visíveis. Pode incorporar-se esta técnica nas tarefas de compreensão escrita.

Os efeitos desta técnica parecem ser maiores do que os verificados na “torrente”, porque, segundo Ortega (2001), os alunos reconhecem mais facilmente as formas. Imediatamente depois de este tipo de intervenção, os alunos tentam utilizar a forma à qual foram expostos e tais tentativas resultam em formas transitórias que são indício de reestruturação da sua IL.

Porém, Ortega (2001) salienta que os efeitos desta técnica são frequentemente de menor magnitude que os observados nas intervenções mais explícitas como, por exemplo, nas explicações metalinguísticas (Scott, 1989). Para além disso, os efeitos desta técnica dependem em grande medida de certos fatores como a escolha da forma gramatical a trabalhar, a idade ou outras características individuais dos discentes.

Negociação da forma

Segundo Fernández Montes (2011a), a negociação da forma é quando o professor lança perguntas pertinentes aos alunos sobre o funcionamento da língua (Lightbown, 1998), o que gera retroalimentação por parte do outro interlocutor. Nesta conversa, há que evitar o fornecimento de informação metalinguística de forma a não interromper o fluxo da comunicação. No seu artigo (Fernández Montes, 2011a: 7), a autora exemplifica esta técnica da seguinte forma:

ESTUDIANTE 1: Mi hermano mujer se llama María.

PROFESOR: ¿Quieres decir que tu hermana es una mujer y se llama María? ¿Quién es María?

ESTUDIANTE 1: No, ella es mi hermano mujer.

PROFESOR: ¿Mi hermano mujer? ¿No se dice esto de otra forma en español?

ESTUDIANTE 2: Sí, la mujer de mi hermano.

Reformulações (*recasts*)

De acordo com Ortega (2001), as investigações em torno das reformulações, enquanto procedimento sistemático de correção de erros durante atividades pedagógicas, têm crescido ultimamente. A autora proporciona no seu artigo um exemplo fictício de reformulação, que mostra como o interlocutor (o professor) aceita o conteúdo produzido pelo interlocutor (aluno), revelando simultaneamente a versão gramatical:

Aprendiz: Y luego el banco *estuvo* cerrado.

Interlocutor: !Oh, el banco *estaba* cerrado, qué desastre!

Esta forma de correção, ainda que seja extremamente implícita, torna-se perceptível para o aluno, devido a duas qualidades referidas por Ortega (2001): em primeiro lugar, a correção surge imediatamente após a produção da forma agramatical, aumentando assim a possibilidade de que a diferença entre a forma incorreta e a correta seja, de imediato, interiorizada pelo discente; em segundo lugar, o aluno não necessita de dirigir a sua atenção para o processamento do conteúdo, centrando-se exclusivamente no processamento da forma linguística aquando da reformulação.

Assim, na perspetiva da autora, as reformulações apresentam três atributos: oferecem evidência negativa, pois implicitamente indicam ao aluno que a forma utilizada para expressar a sua mensagem não é a correta na língua meta; oferecem também evidência positiva ao mostrar ao discente a forma gramatical do enunciado não gramatical que este produziu; a posição contígua no discurso permite ao aluno mais facilmente comparar a emissão e a reformulação, percebendo a diferença formal entre as duas.

Quatro argumentos de peso a favor das reformulações são acrescentados por Gómez del Estal (2004): não bloqueiam a comunicação; são imediatas; são boas ferramentas para que os alunos estabeleçam um contraste entre a sua IL e a língua meta; são eficazes quando são dadas pistas metalinguísticas. O mesmo autor evoca Han (2002) que estabelece quatro condições para a efetividade das reformulações, ainda que aquelas dificultem enormemente uma aplicação eficaz: atenção individualizada a cada aluno, tratamento de um conteúdo gramatical concreto, coincidência desse conteúdo com a IL do aluno, intensidade do tratamento.

Ainda a propósito das vantagens desta técnica, Fernández Montes (2011a) refere que as reformulações constituem o procedimento mais utilizado pelo professor para dar *feedback* e, geralmente, são implícitas, embora umas sejam mais evidentes do que outras. No estudo levado a cabo por Doughty e Varela (1998), todos os aspetos metalinguísticos da retroalimentação para correção foram eliminados desta técnica, atraindo a atenção do aluno para o erro através da entoação ascendente ou descendente ou mediante fornecimento da reformulação, facilitando a comparação cognitiva entre a IL e a língua-meta. Graças a este estudo, desenvolvido durante um longo período de tempo, com alunos de inglês LE e incidindo sobre o passado simples e o condicional, foi possível retirar as seguintes conclusões (Fernández Montes, 2011a):

- As reformulações devem ser imediatas e breves, bem como devem ser fornecidas quando o erro é cometido por mais do que um aluno. Neste sentido, a melhor oportunidade para fornecê-las é quando os discentes trabalham em pares ou em grupos.
- Os alunos acreditam que podem prestar atenção simultaneamente ao significado, à comunicação e à forma, segundo entrevistas realizadas.
- Alguns discentes sentem-se incomodados com mais do que uma correção, pelo que será melhor evitar muitas correções de uma só vez.
- Os docentes devem estar conscientes do desejo dos alunos em receberem comentários acerca tanto da forma como do conteúdo.
- Não há qualquer risco em incorporar no programa o foco na forma desde que as tarefas sejam cuidadosamente planificadas e inseridas em lições de conteúdo autêntico.

Os resultados obtidos foram mais notórios na oralidade do que na escrita.

No entanto, Ortega (2001) refere que, nos últimos anos, esta técnica de cariz implícito tem sofrido algumas críticas, sendo defendida a ideia de que a provisão de evidência negativa explícita seria mais eficaz. Coloca-se, assim, em questão o facto de as reformulações facilitarem a aquisição de aspetos gramaticais mais difíceis de notar ou de incorporar na IL, ainda que se reconheça se tratar de uma técnica frequentemente utilizada nas aulas comunicativas. Vários argumentos têm vindo a ser apontados na defesa desta tese: os resultados das investigações levadas a cabo nos laboratórios acerca das reformulações não são aplicáveis à sala de aula; o aluno pode interpretar a reformulação como a confirmação do conteúdo da mensagem expresso de maneira alternativa, desconhecendo que o professor lhe transmitiu uma correção ou não compreendendo a natureza do corrigido; a falta de incorporação da reformulação na fala seguinte do discente, não empregando, assim, a forma linguística correta. Face a isto, a autora conclui que a investigação acerca desta técnica ainda está numa fase embrionária, pelo que a eficácia da provisão negativa implícita deve ser investigada de forma mais consistente.

Intensificação do output (*output enhancement*)

Segundo Fernández Montes (2011a), esta técnica consiste em petições de clarificação relacionadas com características gramaticais específicas, que procuram resolver problemas na comunicação. Depois desses pedidos de clarificação, o *output* deve ser reestruturado. Esta técnica pode incorporar-se em tarefas de interação oral. Caso o aluno não consiga corrigir o seu *output*, o professor poderá proporcionar-lhe uma reformulação, facilitando assim o reconhecimento das diferenças entre a sua IL e a língua meta.

A autora, no seu artigo (Fernández Montes, 2011a: 8) proporciona o seguinte exemplo desta técnica:

ESTUDIANTE: Por las mañanas estoy desayunando tostadas y café con leche normalmente.
PROFESOR: ¿Estoy desayunando? ¿Quieres decir que estás desayunando ahora mismo?
ESTUDIANTE: (no responde)
PROFESOR: Si dices “estoy desayunando”, estás diciendo que esta acción está ocurriendo en este momento, en el momento en que estás hablando.
ESTUDIANTE: ¡Ah! Por las mañanas desayuno tostadas y café con leche.

Em suma, as duas primeiras técnicas mencionadas neste capítulo propiciam o reconhecimento das formas no *input*. As restantes podem ser utilizadas para favorecer a comparação cognitiva entre a ILe a L2, bem como para salientar / reestruturar as deficiências da IL.

1.5.2. Técnicas e Tarefas de Foco na Forma Explícitas

Na sua tese de Mestrado, intitulada *Un estudio sobre los efectos del realce del input y la dictoglosia en la adquisición del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto del español*, Fernández Montes (2011b), para além de abordar as técnicas de atenção à forma implícitas, descreve também as explícitas, que passamos a apresentar.

Intensificação da interação (*interaction enhancement*)

De acordo com Fernández Montes (2011b), esta técnica, criada por Muranoi (1996), integra-se dentro do ensino comunicativo da língua e baseia-se na interação estratégica de Di Pietro (1987). Esta última consiste na criação de cenários (situações) em que os alunos desempenham papéis baseados na realidade, existindo um problema que precisa ser solucionado através do discurso. De acordo com Di Pietro, a interação estratégica é composta por três etapas, precedidas de uma preparação por parte do professor que planifica situações e elabora cartões:

- O ensaio, durante o qual os alunos em pares ou em grupo planificam os papéis que vão desempenhar. Nesta fase, cabe ao professor o papel de conselheiro.

- O desempenho, etapa em que os discentes procedem à representação dos papéis que lhes foram designados, enquanto professor e restantes alunos observam.
- Os comentários, atividade durante a qual os alunos discutem o próprio desempenho na tarefa. Di Pietro considera esta fase a mais próxima das atividades tradicionais do professor de línguas, já que, nesta altura, o docente reformula o que os alunos disseram, sugere alternativas, dá explicações e faz exercícios de vários tipos. A diferença desta atividade em relação às aulas tradicionais reside no facto de toda a construção consciente da competência do aluno advir daquilo que os próprios discentes tentaram produzir na língua-meta. A intensificação da interação preserva as características comunicativas da interação estratégica, mas “empuja a los aprendices de L2 a producir output y les provee de modificaciones interactivas para que reconozcan las diferencias entre su interlengua y la lengua meta, con el fin de que modifiquen su output incorrecto dentro del marco de la interacción estratégica” (Fernández Montes, 2011b: 32).

- Fernández Montes (2011b) alude ao estudo de Muranoi, o qual revela que, durante a interação (fase de desempenho), foram realizadas petições de esclarecimento (intensificação de *output*) quando o aluno cometia erros no uso do artigo indefinido (forma meta do estudo), não só com o fim de assinalar uma incorreção, mas também com o objetivo de levar o aluno a produzir *output* modificado. Depois de escutar o *output* modificado, Muranoi repete a forma modificada corretamente (intensificação do *input*). Se o aluno não tivesse modificado o *output*, o professor proporcionava uma reformulação para correção (*recast*). Na fase três (comentários), Muranoi proporcionou dois tipos: intensificação da interação mais análise centrada nas formas (explicação gramatical) ou intensificação da interação mais análise centrada no significado, ou seja, na eficácia da comunicação. O primeiro tipo de comentários surtiu mais efeito do que o segundo. Para além disso, comprovaram-se outros benefícios desta técnica: maior duração do efeito da interação intensificada; esta afetou não só a produção oral mas também a escrita, assim como não só afetou os discentes que participaram na interação, mas também aqueles que a observaram.

Dictogloss

De acordo com Fernández Montes (2011b), esta técnica, definida por Swain (19989), compreende um elevado grau de explicitação, pois pretende levar os alunos a refletir sobre as formas. Consiste na leitura, em voz alta e ritmo normal, de um texto curto (4-5 linhas), onde o professor inclui aspetos da língua que são problemáticos para os alunos. Durante a primeira leitura, os alunos apenas escutam; durante a segunda, tomam nota das palavras ou frases conhecidas. Juntam-se, depois, em grupos, onde partilham as suas notas e reconstroem o texto, comparando posteriormente com o texto original. Esta tarefa inclui, assim, um momento de discussão entre alunos sobre a sua produção (metaconversa colaborativa), o que faz com que reflitam sobre a língua, utilizando a própria língua, sem recorrer a terminologia metalinguística. Assim, a *dictogloss* é uma atividade que fomenta o *output* de forma colaborativa, dirigindo a atenção dos alunos para determinadas formas ao mesmo tempo que estão a expressar significado. O estudo levado a cabo por Kowal e Swain (1994, 1997), através de uma transcrição oral de grupos onde foi aplicada esta técnica, mostrou:

...como hablaban sobre la lengua del texto que tenían que reconstruir. Se observó que se daban cuenta de cosas que no sabían o no podían decir y como formulaban hipótesis y las probaban utilizando los recursos a su disposición (ellos mismos, los demás, diccionarios, libros, la profesora...). En las transcripciones pudo verse que el 30% de la atención se dirigió hacia el significado léxico, el 40 % hacia la forma y el resto hacia la ortografía (Fernández Montes, 2011: 35).

Tarefas de consciencialização linguística (*consciousness-raising tasks*)

O conceito de *grammar consciousness-raising* de Sharwood-Smith (1981) é a base para o surgimento do que certos autores designam de tarefas formais (por exemplo, Coronado, 1998 e Robles Ávila, 2004) ou tarefas gramaticais (por exemplo, Zanón e Gómez del Estal, 1999; Gómez del Estal, 2015), já abordadas sumariamente no capítulo 3.3. do presente relatório.

De acordo com Coronado (1998), estas tarefas permitem conjugar comunicação e instrução formal, uma vez que, embora sejam baseadas na resolução de problemas gramaticais, para os resolver é necessário recorrer à interação e, portanto, à negociação de significados, culminando na formulação de uma regra ou tendência gramatical.⁵

⁵A autora distingue estas tarefas das tarefas de consciencialização gramatical. As formais implicam interação; as de consciencialização gramatical não, já que, nestas, o aluno apetrechado com materiais

Na senda de Coronado, Robles Ávila (2004) define as tarefas formais como uma série organizada de subtarefas, direcionadas para a aquisição de conteúdos linguísticos. Devem, de acordo com a autora, ser bem contextualizadas e apresentar amostras de língua reais, sem ambiguidade. O aluno é convidado a refletir sobre os conteúdos linguísticos, realizando um trabalho de observação da língua a partir de um corpus ou de distintas amostras. As tarefas formais devem integrar gramática e comunicação (neste campo, distingue-se da abordagem tradicional, a cujos exercícios gramaticais faltava a incorporação de usos comunicativos) e têm como função proporcionar aos discentes recursos linguísticos necessários para a realização de uma tarefa de comunicação final desenhada previamente. O professor deixa de ser o exclusivo organizador e diretor do trabalho em aula, passando a haver paridade entre os docentes e os discentes, já que se produzem negociações, intercâmbio de informação, se desenvolvem estratégias.

Quanto à tipologia, Robles Ávila (2004) distingue as tarefas formais centradas na morfologia (formas regulares e irregulares do presente, o pretérito indefinido, superlativo...) das centradas no significado (dependendo dos contextos, dos valores pragmáticos e das funções discursivas que um determinado item gramatical comporta).

Relativamente à sua elaboração, estas tarefas devem obedecer, segundo Gómez del Estal e Zanón (1999), a um conjunto de critérios:

- O seu objetivo central é fazer os alunos refletir sobre determinados fenómenos gramaticais.
- São direcionadas para provocar a análise e compreensão das propriedades formais e funcionais desses fenómenos.
- Apresentam os fenómenos de forma que os discentes construam, através de um processo de descoberta progressiva, uma regra.
- Devem proporcionar a utilização precisa da estrutura na compreensão e na produção.
- Devem incorporar possibilidades de uso comunicativo da língua.
- Devem incorporar uma fase de *feedback* ao aluno sobre a utilização da estrutura.

Segundo o mesmo autor, as investigações, que têm sido levadas a cabo (Gómez del Estal, 2014; Zanón e al., 1994 e Lessovaya, 2009) e que comparam os efeitos sobre a aprendizagem das tarefas gramaticais e das atividades dedutivas clássicas, mostram

aconselhados pelo professor (gramáticas, dicionários, livros de exercícios, ...) avançam por sua conta, inclusive fora do contexto sala de aula.

resultados mais positivos em relação às primeiras, resultados, aliás, corroborados pela investigação anglosaxã. Gómez del Estal (2015) encontra no emprego destas tarefas várias vantagens:

Las principales ventajas del trabajo com tareas gramaticales consisten en desarrollar la autonomía de aprendizaje gramatical de los alumnos mediante la observación de ejemplos contextualizados y el descubrimiento guiado de reglas, aumentando así la conciencia metalingüística de los aprendices al ofrecerles herramientas de análisis e inferencia. (Gómez del Estal, 2015)

Ainda segundo este autor, os discentes, tendo tomado consciência de um fenómeno gramatical, mais facilmente o reconhecem (*noticing*) no *input* posterior. É este reconhecimento que inicia a reestruturação do sistema implícito do conhecimento linguístico, ou seja, os alunos comparam inconscientemente o novo *intake* com o seu sistema existente da L2, formulam hipóteses e comprovam-nas ou através da observação de novo *input* ou através da retroalimentação acerca da sua própria produção. Estas tarefas podem ser mais ou menos implícitas e não requerem necessariamente produção imediata do fenómeno linguístico descoberto. Podem apresentar uma abordagem dedutiva (apresentação da regra, num primeiro momento, seguida da sua aplicação a uns exemplos concretos para que os discentes a modifiquem ou a melhorem) ou indutiva (os alunos descobrem a regra por si mesmos, através da análise dos dados fornecidos). Esta última abordagem é aquela que surge mais frequentemente na bibliografia relacionada com o tema.

Robles Ávila (2004) encontra, igualmente, várias vantagens neste tipo de tarefas (formais):

- Satisfazem muitos alunos que sentem necessidade e interesse em conhecer e compreender o funcionamento do sistema linguístico do espanhol. Através destas tarefas, o discente reflete metalingüisticamente, levando a cabo uma aprendizagem autónoma da gramática sempre dentro de um uso significativo da língua.
- Anulam as aulas de gramática tradicionais, durante as quais o professor explica e o aluno aprende. O docente desce, portanto, do pedestal e junta-se aos alunos, convertendo-se assim em mais um sujeito do processo ensino-aprendizagem, possibilitador e negociador.
- Concendem um papel ativo ao aluno, que deve pensar, discutir, analisar, inferir regras, tendo que para isso comunicar na língua meta. Deve, contudo, o aluno

estar consciente de que os aspetos linguísticos em aprendizagem serão empregues para expressar determinados conteúdos em certos usos pragmáticos. Não é aprender gramática por aprender, é aprender gramática com um fim comunicativo.

Coronado (1998) reconhece também várias vantagens na utilização deste tipo de atividades que implicam uma aproximação indutiva à gramática e que, portanto, desenvolvem no aluno a capacidade de aprender a aprender. Segundo ela, as tarefas formais favorecem a retenção a longo prazo, uma vez que as regras e hipóteses obtidas pelos alunos através da observação e análise são fruto de um esforço empreendido por si próprios. O facto de a gramática não ser só interpretada pelo professor, mas pelo professor e alunos em conjunto evita, segundo Coronado (1998), que haja dogmatismos e uma idealização excessiva.

Relativamente aos problemas ou inconvenientes que este tipo de tarefas poderá colocar, a autora salienta o facto de alguns professores considerarem a aprendizagem indutiva mais lenta, requerendo mais tempo. Obviamente, o ato do professor fornecer uma regra é muito mais rápido, mas não traz outras compensações, já acima referidas.

Outra das queixas prende-se com o facto de muitos alunos considerarem a gramática um assunto maçador para se falar dele. No entanto, a autora rebate este argumento, dizendo que é muito mais aborrecido para os discentes ouvir alguém (que já sabe tudo) falar de gramática.

São ainda muitos os professores que referem que para falar de gramática é preciso ter um certo domínio da língua que os alunos não têm e que, por isso, acabam por recorrer à sua língua materna. Ora, Coronado refere que há vários métodos que podem facilitar a formulação da regra, como exercícios lacunares, de verdadeiro / falso ou de escolha múltipla. Para além disso, o professor deve ter em atenção o uso excessivo de termos metalinguísticos, dispensando os que são prescindíveis, pois conhecimento explícito da gramática não significa obrigatoriamente um conhecimento metalinguístico (ainda que este, por vezes, possa ajudar a formular o primeiro).

Outra crítica relaciona-se com o facto de cada aluno ter o seu próprio estilo de aprendizagem e, portanto, esta forma indutiva de abordar a gramática não ser válida para todos. Assim, cabe ao professor não impor a sua própria visão da aprendizagem a todo o custo e adotar uma aproximação eclética que satisfaça o mais possível todos os estilos presentes na sala de aula.

Por fim, Coronado (1998) aponta como inconveniente a falta de materiais para trabalhar desta forma. No entanto, atentemos que o artigo referido remonta a 1998 e, entretanto, foram aparecendo manuais e materiais de apoio que já incorporam esta forma de trabalhar a gramática. Gómez del Estal (2015), numa análise dos manuais de gramática ELE, constatou que nove em catorze integram já, nos seus capítulos dedicados à gramática, tarefas gramaticais.

Como único inconveniente do emprego destas tarefas na sala de aula, Gómez de Estal (2015) encontra a maior quantidade de tempo que estas atividades requerem para a sua realização (sobretudo, em comparação com abordagens mais dedutivas e tradicionais), o que pode interferir com o currículo interno dos alunos.

Pastor Cesteros (2004), à semelhança de Gómez de Estal, Robles Ávila e Coronado, encontra mais vantagens do que desvantagens nas tarefas gramaticais ou de consciencialização gramatical, já que estas propiciam a discussão sobre a estrutura da língua, ou seja, a reflexão metalinguística. Na sua perspetiva, a ideia de que a autorreflexão e a consciencialização por parte do aluno influi positivamente no processo de aprendizagem consiste na tese “que avala la vuelta a la atención a la forma desde el enfoque por tareas” (2004:640). Segundo ela, parece demonstrado que o se centrar unicamente no significado não basta para adquirir completamente a competência de um nativo. Esta pode ser alcançada mais rapidamente através de uma atenção periódica e de uma reflexão consciente sobre a própria língua meta, ressaltando assim o papel crucial que a reflexão metalinguística pode ter na aquisição da gramática de ELE. Ainda que por si só as explicações metalinguísticas do professor não sejam suficientes para alcançar a consciencialização do aluno, sendo necessário desenhar atividades e sequências didáticas para tal fim, isso não significa que se tenha de relegar para segundo plano essas explicações, já que estas são úteis como comprovação, corroboração, revisão e estudo. Pastor Cesteros (2004) entende por reflexão metalinguística o “pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo o explícito acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla” (2004:638). Este conceito está assim relacionado com a função metalinguística da linguagem, citada por Jakobson em 1958, cujo objetivo era utilizar a língua para falar da própria língua. Utilizamos a reflexão metalinguística no quotidiano (repetimos enunciados, reformulamos, fazemos pausas, duvidamos com o intuito de melhorar a nossa expressão), mas é, sobretudo no processo de aprendizagem de línguas que aquela encontra o seu lugar privilegiado.

Pastor Cesteros (2004) faz questão de ressaltar a diferença entre o proporcionar reflexão metalinguística aos alunos e o provocar que se gere reflexão metalinguística entre eles. No primeiro caso, o professor oferece a informação metalinguística oralmente ou por escrito (através de gramáticas, manuais, dicionários, fichas...) e nem sempre se revela eficaz; no segundo caso, trata-se de criar em aula momentos de reflexão entre alunos, seja individualmente, em pares ou em grupos, oralmente ou por escrito. Nesta medida, a reflexão metalinguística pode usar-se como uma útil estratégia de aprendizagem que favorece a autonomia do discente: faculta a autocorreção / monitorização; possibilita constatar as semelhanças e as diferenças entre a L1 e a L2 /LE e permite realizar inferências, ou seja, adivinhar o significado de elementos novos.

Segundo Pastor Cesteros (2004), para valorar a utilidade das explicações metalinguísticas, deve ter-se em conta os seguintes critérios: a qualidade e a clareza da explicação, que deve ser adequada ao nível dos discentes, sem empregar uma terminologia linguística excessivamente complexa; a oportunidade da concetualização (se realmente é necessário explicar determinado fenómeno linguístico e se o momento eleito é o mais oportuno) e, por fim, o uso que damos a tal concetualização (pode servir apenas como material de consulta, como suporte de uma atividade ou tarefa determinada, como amplificação de uma explicação ou como material a partir do qual os alunos podem inferir regras).

Outra questão que se prende com o uso da reflexão metalinguística é a língua em que essa explicação deve ser feita, na língua meta ou na língua materna do aluno. Segundo Pastor Cesteros (2004), nos últimos anos tem-se vindo a reivindicar o uso da língua materna na sala de aula e a reflexão metalinguística será um dos casos que justifica esse retorno, sobretudo em grupos monolingues, onde se poderá realizar comentários de ordem contrastiva.

A autora salienta ainda a presença da reflexão metalinguística no processo de negociação de significado que se dá em conversas entre falantes nativos e falantes não nativos, com especial ênfase para estes últimos, já que nas interações entre falantes não nativos é característico o aparecimento de reflexões sobre a própria língua em estudo. Nestes casos, para além dos interlocutores possuírem o mesmo nível, sentindo-se menos intimidados com a possibilidade de cometer erros, costuma aparecer com mais frequência o que alguns autores chamam de *input* metalinguístico (informação, direta ou indireta, sobre a língua em uso): repetições, pedidos de aclaração, reformulações,

comentários sobre as formas linguísticas utilizadas, auto-correções, correções mútuas, entre outras.

Outro tipo de tarefas de consciencialização são as atividades de transformação, bem como aquelas que se articulam em torno dos erros cometidos pelos alunos, “constituyen sin duda una herramienta metodológica de primer orden de cara a la autoreflexión, tanto al localizar el error, como al buscar su causa y plantear alternativas correctas o más adecuadas, tareas todas ellas que pueden hacerse de forma oral entre toda la clase” (Pastor Cesteros, 2004: 643). As atividades de transformação podem ser de dois tipos: morfossintáticas e comunicativas. No caso das primeiras, a partir de um texto breve, os alunos devem reescrevê-lo três ou quatro vezes, mantendo basicamente o sentido e o léxico; no caso das segundas atividades, os alunos transformam um texto, modificando a entoação, o destinatário, a relação emissor-recetor, o registo, a intenção comunicativa, entre outros,

No entanto, Fernández Montes (2011b), na sua Tese de Mestrado, salienta algumas das limitações apontadas a estas tarefas de consciencialização gramatical por R. Ellis (1991): têm como finalidade fazer entender a gramática e não utilizá-la, baseando-se na hipótese de que o conhecimento explícito da L2 facilita a aquisição do conhecimento implícito, o que não está comprovado; por outro lado, este tipo de tarefas, baseado no descobrimento de regras, nem sempre é atrativo do ponto de vista dos discentes, gerando desmotivação.

Instrução focada no processamento de *input* (*input processing*)

Outra das formas de operacionalização do FF é a chamada Instrução de Processamento, apresentada e desenvolvida por VanPatten desde os princípios dos anos 90. Esta metodologia, segundo Llopis García (2009), consiste em processar formas meta através de atividades de *input* especialmente estruturado para aumentar as possibilidades de desenvolvimento da *interlíngua* e levar a uma eventual aquisição. No entanto, para que haja realmente aquisição, o *input* deve ser compreensível, pois “aunque la comprensión no garantiza la adquisición, la adquisición no sucede si la comprensión no tiene lugar” (VanPatten, 2007:115 citado em Llopis García, 2009: 7). Para poder assimilar o *input*, é necessário que o aluno detete simultaneamente o significado e o seu referente (forma linguística) e, assim, se estabeleça uma conexão entre ambos na mente do discente. Aeste acontecimento dá-se a designação de “conexão de forma e significado” (CFS). Quando uma CFS ocorre pode falar-se, segundo Llopis García, de

input detetado e, se esta operação se processa com sucesso, poderá converter-se em *intake* (termo criado por Corder em 1967 e que consiste no *input* que o aluno detetou e que poderá incorporar-se na sua *interlíngua*).

Segundo Ruiz Martín (2006), Van Patten apresenta três processos indispensáveis para adquirir uma L2, processos esses representados no seguinte esquema:

INPUT → INTAKE → SISTEMA LINGUÍSTICO → OUTPUT
PROCESSOS I PROCESSOS II PROCESSOS III

Fig.4 - Modelo de Aquisição de L2 de VanPatten

Os processos I convertem os dados de entrada (*input*) em *intake*, parte em que o aluno percebe e processa. Os processos II incorporam parte do *intake* no sistema linguístico, dando-se a reestruturação da IL. Por fim, os processos III permitem ao discente produzir (*output*) em L2. Assim sendo, segundo este modelo:

para influir en el sistema linguístico del alumno, la enseñanza gramatical debe hacer énfasis en los procesos I, que son los procesos de comprensión de los aprendices de una L2. La enseñanza gramatical tradicional, por el contrario, se centra más en los procesos III (Ruiz Martín, 2006: 22).

Desta forma, o conceito de *input* (a linguagem que os discentes ouvem ou veem para extrair significado) revela-se fundamental, em contraposição com o conceito de *output* (a linguagem produzida pelos alunos). A instrução gramatical tradicional, ainda patente em alguns manuais e utilizada por certos professores, centra-se claramente no *output*, ou seja, na última fase do processo de aquisição (produção linguística), como o seguinte esquema baseado em Gómez del Estal (2015) o demonstra:

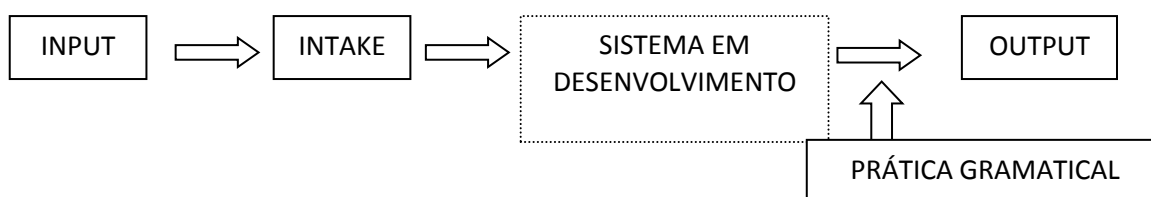


Fig.5: Modelo de Aquisição baseado no ensino tradicional

De acordo com Ruiz Martín (2006), neste tipo de modelo, os alunos acedem ao sistema da L2 através da prática para produzir, o que até pode ajudar na fluidez e na correção. No entanto, a gramática não permanece na mente dos discentes e, nesta medida, revela-se um método inútil para a aquisição de uma L2. Já a instrução gramatical orientada para o processamento centra-se no *input*, introduz as formas gramaticais na aula através de material da vida real (texto de uma revista, uma obra literária, um fragmento de uma canção, um segmento publicitário, entre outros) e, depois de descrevê-las, leva a cabo distintas atividades de processamento (não de

produção), com as quais os discentes criam conexões forma-significado, necessárias para incorporar no seu sistema interno e posteriormente produzir em L2. Não significa, no entanto, que este modelo abandona a produção. As atividades de processamento (interpretação) são apenas o primeiro passo para poder posteriormente realizar atividades de produção com o intuito de praticar e automatizar as formas. Assim, o *input* e *output* são os dois extremos do processo de aquisição de uma L2, como se pode constatar no seguinte esquema, baseado em Gómez de Estal (2015):

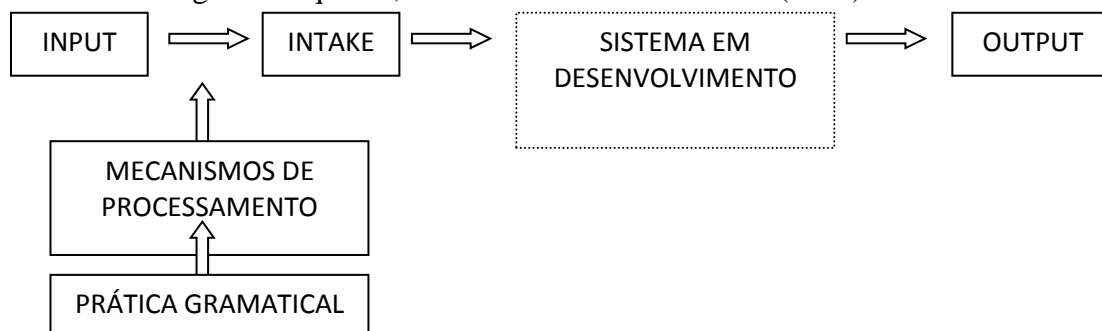


Fig.6 - Modelo de Aquisição baseado no Processamento de Input (VanPatten)

Ainda sobre este modelo Rebodello (1998) acrescenta que, ao observar o processamento de *input* compreensível que os estudantes de uma L2 devem realizar, VanPatten chegou à seguinte conclusão: o processo de compreender (criar significado) e o processo de *intake* (criar conexões significado-forma) competem entre si no sentido de atrair a atenção do aluno ao mesmo tempo, causando assim problemas no processamento de *input*. Naturalmente, os alunos estão mais preocupados em compreender a informação (o significado), dirigindo a sua atenção aos elementos lexicais e ignorando a informação gramatical codificada. O ideal seria que estivessem atentos a ambos ou, então, segundo Rebodello (1998) que a informação que o aluno vai precisar para levar a cabo as atividades só se possa obter através de fontes gramaticais, para assim forçá-lo a reconhecê-las.

Como sabemos se as formas estão a ser processadas no *input* pelos alunos? Se estes estão de facto a atentar na informação gramatical em questão? Se estão realmente a realizar conexões forma-significado convenientemente? Segundo Rebodello (1998), através de exercícios de controlo, ou seja, de atividades de *input* estruturado, que apresentam duas características fundamentais: requerer que o aluno se centre na informação gramatical para entender o significado; não exigir que os alunos produzam esse item, só o processem no *input* (pois, nesta fase de aprendizagem, a única produção que se obteria seria a repetição mecânica. A produção só poderá ser exigida numa fase

mais avançada). São estas características que convertem as atividades de *input* estruturado em *input* compreensível e significativo.

Segundo Rebodello (1998), as atividades de *input* estruturado seguem os seguintes princípios:

- Apresentar uma forma de cada vez. O ideal seria encontrar um texto que só abordasse o ponto gramatical que nos interessa. Mas como isso é impossível, sobretudo pelo facto de se preconizar o uso de textos autênticos, o professor deve passar por alto itens que poderiam ser interessantes, mas que desviariam a atenção do discente.
- Manter o significado como objetivo da atividade.
- Partir das frases mais simples para o discurso.
- Usar *input* oral e escrito.
- Levar os alunos a fazer algo com o *input*.
- Ter em conta as estratégias de processamento do aluno.

Estas atividades podem, ainda, ser de diferentes classes, segundo a mesma autora (1998):

- De proporcionar informação: depois de ouvir ou de ler partes de um discurso onde aparece uma determinada forma linguística, os alunos utilizam-na para suprir informação.
- De relacionar: relacionar frases ou textos que contêm a forma em questão com fotos ou desenhos.
- De opções binárias: optar por uma de duas possibilidades.
- De seleccionar alternativas: optar por uma de três ou mais possibilidades.

As atividades de *input* estruturado podem também ser desenhadas em forma de questionários e testes. Ruiz Martín (2006) fala, ainda, de atividades de referência (*referential tasks*) e afetivas (*affective tasks*). As primeiras servem para assegurar que os alunos estão a prestar atenção ao item gramatical em questão enquanto que as segundas servem para que os discentes possam dar a sua opinião pessoal sobre informação do mundo real. Estas duas componentes podem estar presentes numa mesma atividade. Baseado em Lee e VanPatten (1995), Ruiz Martín (2006) recomenda começar com uma série de atividades de referência e só, depois, passar às atividades afetivas.

Relativamente aos efeitos deste método, em 1993, VanPatten e Cadierno contrastaram os resultados com os do método tradicional. O estudo revelou que o grupo submetido ao processamento de *input* apresentava melhores resultados ao nível da interpretação. Outros estudos (como, por exemplo, de Tuz, 1992) apontaram no mesmo sentido.

Gómez del Estal (2015) encontra as seguintes vantagens no *input* estruturado: favorece o estabelecimento de relações operativas entre formas linguísticas e sentidos contextuais; melhora a compreensão e interpretação de enunciados; afeta profundamente a *interlíngua* do aluno e melhora, conseqüentemente, a produção de enunciados.

No entanto, segundo o mesmo autor, este modelo não deixa de apresentar inconvenientes, que passam por centrar-se demasiadamente no processamento do *input* e pouco na produção (*output*). Outro inconveniente prende-se com a escassa relevância que o modelo concede à formulação de regras, ou seja, à fase de reestruturação da língua.

Fernández Montes (2011b), com base em Doughty e Williams (1998), aponta como principal crítica a esta técnica o facto de estar muito próxima da atenção às formas, devido, sobretudo, à explicitude das características formais que precedem o processamento do *input*.

Apesar destes inconvenientes, segundo Gómez del Estal (2015), esta técnica tem já uma destacada presença nas investigações e nos manuais de ELE (seis dos catorze manuais analisados pelo autor empregam com frequência técnicas de processamento). A gramática de R. Alonso Raya et al. (2005), considerada por muitos como o melhor manual de gramática de ELE até à data, é realçada por Gómez de Estal (2015) por cumprir fielmente os princípios metodológicos do processamento de *input*.

Gardenpath

Segundo Fernández Montes (2011b), esta técnica consiste em assinalar os erros que se produzem por sobre-generalização de regras, no momento em que eles ocorrem. Tomasello e Herron (1988, 1989) consideram que assinalar este tipo de erro no momento da ocorrência é mais proveitoso que apresentá-lo de antemão como exceção da regra geral. No entanto, esta técnica não tem deixado de ser aproximada ao foco nas formas.

Em síntese, o ensino com base no FF possibilita um leque de estratégias / técnicas que permite abordar, de maneira alternada e variada, estruturas linguísticas,

atingindo alunos com diferentes estilos cognitivos (Lyrio, 2012). É, aliás, aconselhável uma combinação das diferentes técnicas anteriormente enumeradas, uma vez que a utilização de uma tarefa isolada pode não ser suficiente para a aprendizagem.

Cumprе ressaltar que as pesquisas realizadas até ao momento em torno do FF são ainda muito embrionárias e, por isso, existem ainda muitos aspetos que permanecem obscuros. Nas páginas que se seguem, procederei a uma descrição e análise de tarefas / atividades desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado, diretamente relacionadas com o tema da gramática, disponibilizando materiais que facilitem a abordagem desta subcompetência no ELBT, e procurando, de alguma forma, contribuir para o debate em torno deste tema.

Capítulo 2. – Aplicação didática

2.1. Contextualização

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada de espanhol, levada a cabo no ano letivo de 2013/2014, na Escola Secundária Artística Soares dos Reis, uma escola pública especializada no ensino artístico, situada no centro da cidade do Porto, num edifício moderno.

Atualmente, esta escola oferece quatro cursos artísticos especializados: Curso de Comunicação Audiovisual, Curso de Design de Comunicação, Curso de Design de Produto e Curso de Produção Artística. Estas quatro áreas, exclusivamente dirigidas ao nível de estudos secundários, decorrem em três anos – 10º, 11º e 12º - e funcionam em regime de frequência diurna e noturna. Estão orientadas numa dupla perspetiva: o prosseguimento de estudos em cursos de especialização tecnológica ou de ensino superior (universitário e politécnico) e a inserção no mundo do trabalho.

De acordo com o Projeto Educativo da Escola⁶, os seus alunos são maioritariamente e invariavelmente oriundos de concelhos limítrofes da cidade do Porto e procuram esta escola pela sua elevada reputação no âmbito artístico. São, por isso, alunos muito motivados e com grandes expectativas em relação à escola, o que contribui para a inexistência de problemas de indisciplina e de integração.

Relativamente às turmas onde tiveram lugar as aulas supervisionadas, estas estavam a cargo da Dra. Ana Rute Silva: uma de 10º ano, nível 4 (continuação), correspondente aos níveis A2.2/B1.1 do QECRL nas competências de produção e ao B1.2 nas competências de receção; a outra de 11º, nível 5 (continuação), correspondente ao nível B1.2 na produção e ao B2.1 na receção.

O 10º12 Curso Geral era composto por 18 alunos, maioritariamente raparigas (14), e apresentava alguma heterogeneidade relativamente à aprendizagem e ao comportamento. Por um lado, tínhamos um grupo de alunos bastante interessado e motivado para a aprendizagem de uma língua estrangeira, revelando facilidades na aquisição e mobilização de conhecimentos. Por outro lado, salientava-se um grupo de discentes bastante desconcentrados, a quem era preciso sistematicamente motivar para a aprendizagem, através de temas e tarefas que despertassem a sua atenção. Nesta turma,

⁶https://www.essr.net/docs/Projeto_Educativo%20EASR_2014_2017.pdf

lecionei apenas uma unidade didática dedicada ao tema da alimentação, no mês de fevereiro (2014).

Quanto à turma de 11º, esta era composta apenas por 5 alunas (inicialmente 6, já que uma das alunas, no final do 1º período, pediu transferência para outra escola), de diferentes turmas (A1, A2 e A3), mas todas pertencentes ao curso de Produção Artística. Estas alunas, para além de revelarem uma forte sensibilidade em relação a tudo o que é Arte, eram discentes bastante interessadas, empenhadas e participativas, com conhecimentos razoáveis da língua espanhola. Por motivos relacionados com a disponibilidade de horário dos professores a realizar a Prática de Ensino Supervisionada, a maioria das aulas supervisionadas e assistidas ocorreram nesta turma, o que nos permitiu adquirir um conhecimento mais aprofundado acerca das capacidades e das características de cada elemento, possibilitando, assim, uma seleção mais ponderada das estratégias e dos materiais a implementar. Nesta turma, no mês de dezembro (2013), lecionei uma unidade didática, constituída por três aulas de noventa minutos, subordinada ao tema da Publicidade; no mês de março (2014), estive a meu cargo uma aula de noventa minutos integrada numa unidade dedicada à personalidade de Pedro Almodóvar; por último, no mês de maio, foram lecionadas duas aulas de 90 minutos integradas numa unidade didática consagrada ao texto literário, nomeadamente ao estudo da obra *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez.

Assim que tomei conhecimento dos níveis de escolaridade e das turmas com quem iria trabalhar durante o estágio, levei a cabo uma leitura atenta de dois dos mais importantes documentos orientadores / reguladores da atividade docente: o QECRLe o Programa de Espanhol Ensino Secundário. Constatei que tanto um como outro aconselham, de maneira clara e inequívoca, uma aprendizagem e um uso da língua orientados para ação, ou seja, ambos os documentos adotam a metodologia do ELBT:

De acordo com as considerações apresentadas nas Sugestões Metodológicas Gerais, e seguindo a recomendação do Quadro Europeu Comum de Referência, que privilegia uma metodologia orientada para a ação, sugere-se uma gestão do programa integrando objetivos e conteúdos, na perspetiva do trabalho por projetos e tarefas (Programa de Espanhol Ensino Secundário 2002: 19).

Seguindo as sugestões apontadas por estes dois documentos reguladores, procurei, então, ao longo da Prática Supervisionada, adotar esta metodologia, estando, porém, consciente de que o facto de apenas lecionar três unidades (9 aulas) como professora-estagiária colocaria algumas limitações.

A adoção desta metodologia, obviamente, trouxe-me várias questões e algumas dúvidas, apesar da minha experiência profissional, nomeadamente como professora de língua estrangeira (francês). Entre as diversas dúvidas, aquela que mais me perturbava era a questão da gramática: qual o seu papel na ELBT? Como seleccionar os conteúdos linguísticos? Como e quando abordá-los num contexto de ELBT? A resposta a estas perguntas foi surgindo através da pesquisa e da leitura, surgindo assim o tema do presente relatório.

Através da leitura do Programa de Espanhol Ensino Secundário, depreendi que os conteúdos linguísticos estão ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa, pelo que não se pretende a reflexão metalinguística acerca dos conteúdos indicados no programa, mas antes o seu uso contextualizado. A subcompetência linguística (na qual se insere a gramática) está ao serviço da comunicação e é, nesta perspectiva, que deve ser abordada na sala de aula e não como um fim em si mesma. Portanto, esta subcompetência desenvolve-se tendo como alvo a compreensão oral e escrita, a expressão oral e escrita, bem como a interação.

A autora dos programas, Sonsoles Fernández, propõe uma abordagem dos conteúdos linguísticos criativa:

O processo de aquisição da língua estrangeira pode caracterizar-se como uma construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do input recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema. Este processo permite organizar a língua de maneira mais compreensiva e significativa, com o fim de produzir mensagens nas mais diversas situações de comunicação (Programa de Espanhol Ensino Secundário 2002: 4).

A mesma autora define o ELBT como a “realização de acções concretas (não necessariamente académicas) significativas para os alunos, que exijam resolver situações de comunicação para as quais é necessária a aprendizagem de determinados elementos sociolinguísticos” (Programa de Espanhol Ensino Secundário 2002: 28). Assim sendo, o professor não parte dos conteúdos linguísticos para planificar atividades ou desenhar materiais, antes organiza tarefas finais e, a partir delas, traça objetivos, selecciona conteúdos, desenha tarefas intermédias, opta por uma metodologia e por uma avaliação. Esta abordagem por tarefas requer que o que vai ser trabalhado em sala de aula corresponda aos interesses e necessidades dos discentes e que tanto a tarefa final como o processo em si sejam resultado de uma negociação. Foi com base nestes pressupostos que desenhei as diferentes unidades didáticas que me foram propostas.

2.2. Propostas de tarefas / técnicas

A descrição e análise das unidades didáticas levadas a cabo seguem uma estrutura geral semelhante, que se pode sintetizar nos seguintes passos:

- a) Descrição da tarefa final, o eixo à volta do qual toda a unidade gira.
- b) Descrição das tarefas possibilitadoras ou de aprendizagem, com especial atenção para as tarefas relacionadas com a subcompetência linguística (gramatical), tema central do presente relatório.
- c) Avaliação e reflexão acerca dos resultados obtidos.

Na apresentação das minhas unidades didáticas, faço esta distinção entre tarefa final ou comunicativa e tarefas possibilitadoras ou de aprendizagem, uma vez que a realização prática de cada uma delas é diferente “pues mientras las tareas comunicativas están basadas en la negociación, interacción y desarrollo de la competencia comunicativa, las tareas posibilitadoras o de aprendizaje tienen como objetivo proporcionar al estudiante los instrumentos necesarios para realizar la tarea comunicativa o final. (Abella y Gisbert, 1998: 435).

No que toca à abordagem dos conteúdos gramaticais (selecionados sempre em função de três grandes variáveis: tarefa final, alunos e programa), optei por uma corrente metodológica baseada no descobrimento, procurando, assim, envolver os discentes no processo de ensino-aprendizagem. Na maior parte das unidades didáticas a seguir descritas segui o seguinte esquema, também sugerido por Gómez del Estal Villarino (2004):

- a) Apresentação de mostras enriquecidas e/ ou realçadas (*input flood / input enhancement*).
- b) Reconhecimento e análise guiado da forma linguística.
- c) Descoberta e formulação de uma regra explícita.
- d) Tarefas comunicativas centradas (tarefas centradas no significado, mas desenhadas de forma que levem ao emprego da forma linguística em questão)

Obviamente, na produção dos alunos, procurei posteriormente acrescentar outras técnicas de foro mais implícito como as reformulações e a negociação da forma.

2.3 . Unidade Didática sobre a Publicidade

2.3.1. Tarefa final

No que toca à seleção da área de interesse, por motivos funcionais, relacionados com o contexto de Prática de Ensino Supervisionada, o tema já estava previamente determinado pela planificação anual – a publicidade. No entanto, este é um tema bastante abrangente e, portanto, poderia ser trabalhado numa perspetiva que fosse de encontro aos interesses, às necessidades e às características da turma em questão (11ºano), tal como o ELBT preconiza.

Como já anteriormente referido, a turma de 11º é constituída apenas por 5 alunas, mas todas elas bastante dinâmicas, opinativas e com grande sensibilidade. Ao assistir às aulas lecionadas pela orientadora, apercebi-me que essas alunas manifestavam um grande interesse e uma grande preocupação por causas sociais e humanitárias e, por isso, decidi optar pelo lado mais social da publicidade. O facto da unidade didática ter lugar num período muito próximo do Natal (altura do ano em que, normalmente, as pessoas estão mais recetivas em relação a causas sociais e humanitárias) contribui também para esta decisão.

Tendo em conta estas características da turma, a escolha da tarefa final aconteceu com grande naturalidade: elaboração de uma campanha publicitária de sensibilização. Mas, logo, surgiram outras questões: sensibilizar para quê? A quem? As respostas a estas perguntas também surgiram com alguma espontaneidade. Infelizmente, semanas antes (dia 2 de novembro de 2013), havia ocorrido uma catástrofe que vitimizou milhares de pessoas nas Filipinas – o tufão Haiyan. Os meios de comunicação social divulgavam, nessa altura, imagens avassaladoras e os pedidos de auxílio multiplicavam-se. Surgiu, assim, a ideia de divulgar esta causa na escola, através de cartazes publicitários. Para isso, as alunas não tinham apenas que empregar mecanismos linguísticos (que iriam aprender, desenvolver e aprofundar, ao longo das três sessões que constituíam a unidade, através da análise de anúncios publicitários em diferentes suportes), mas também estratégias não linguísticas (não verbais), fazendo, assim, uso das suas capacidades artísticas / imaginativas, enquanto alunas de artes, o que poderia constituir mais um factor de motivação.

A tarefa final aparece explanada numa ficha-guião que foi entregue a cada uma das discentes (Anexo 1). Mostrando dominar os mecanismos publicitários (linguísticos e não linguísticos) observados e analisados ao longo das três sessões, as alunas teriam assim que criar, em grupo, um cartaz publicitário original e apelativo que sensibilizasse os colegas da escola para a causa em questão. As escolhas / opções a tomar (imagem,

slogan, texto, logótipo,...) deviam ser negociadas em grupo, utilizando sempre a língua meta, bem como a versão definitiva deveria ser apresentada à turma antes da afixação, no sentido de haver uma apreciação dos resultados obtidos.

2.3.2. Tarefas Possibilitadoras / Capacitadoras

Passamos a explanar as tarefas (possibilitadoras,) propostas ao longo das três aulas, com o objetivo de proporcionar às alunas os instrumentos necessários para a concretização da tarefa final acima mencionada. Para elaborarem um cartaz divulgativo original e apelativo, as discentes não só tiveram que desenvolver a sua capacidade criativa e imaginativa, como também tiveram que compreender os mecanismos linguísticos que estão por detrás do texto publicitário, de maneira a aplicá-los nos seus trabalhos. A melhor forma de prestar a atenção a esses mecanismos é através da exposição ao *input*, pelo que, na primeira e segunda aula, foram explorados dois anúncios publicitários, um televisivo, outro da imprensa escrita, possibilitando assim o contacto com diferentes fontes e linguagens.

A primeira aula de noventa minutos consistiu, sobretudo, numa aproximação ao tema (publicidade), através da exploração de um anúncio publicitário televisivo da lotaria “El gordo”, intitulado “La fábrica de los sueños”⁷. Numa primeira fase, no sentido de criar suspense e curiosidade, as alunas apenas escutaram os sons e a música do anúncio, sem acesso às imagens, formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo em pares e partilhando as suas sugestões com o grande grupo. Posteriormente, confirmaram as suas sugestões e analisaram os vários elementos que constituíam o anúncio (imagens, sons / música, slogan/texto,...), relacionando-os entre si e compreendendo os mecanismos que tornavam tal anúncio atrativo e original. Com esse fim, foi-lhes entregue um questionário que, mais uma vez, foi resolvido em pares e corrigido em grande grupo (Anexo 2). O âmbito cultural também não foi descurado, tendo sido realçada toda a importância e solenidade que *El Gordo* tem para os espanhóis. Depois de trabalhado o significado (compreensão dos vários elementos que constituem o anúncio), direcionei a atenção das alunas para a forma, nomeadamente para a oração condicional que surge no anúncio. No entanto, no apartado seguinte (2.1.3.), farei uma descrição mais detalhada relativamente à exploração desta forma linguística.

⁷<http://www.losmejoresanunciosdetelevision.com/category/otros/loterias-yapuestas-del-estado/>

A segunda aula centrou-se mais uma vez na exploração de um anúncio, mas desta vez gráfico: anúncio da Cruz Vermelha Espanhola (Anexo 3). Para além do formato / suporte diferente, este anúncio permitiu a introdução de um tipo de publicidade diferente daquele que havia sido trabalhado na aula anterior: publicidade não comercial / institucional (com fins solidários). Todos os elementos constituintes deste anúncio (título, logótipo, slogan, texto, imagem) foram identificados / localizados e analisados pelas alunas, numa espécie de preparação para a tarefa final, que consiste na elaboração de um cartaz publicitário com características e finalidades similares. Com a mesma intenção, nesta aula, propôs-se uma tarefa de análise de slogans: primeiro, as alunas deveriam associar diferentes slogans conhecidos a marcas e/ou produtos; numa segunda fase, deveriam identificar os recursos estilísticos presentes nesses mesmos slogans (Anexo 4). Através destas tarefas, pretendia-se apetrechar as alunas de mecanismos / recursos que lhes possibilitassem, posteriormente, a redação de slogans originais e apelativos para o seu cartaz (tarefa final). Foram assim desconstruídos alguns slogans em língua espanhola e trabalhados recursos estilísticos frequentes no mundo publicitário, tais como: aliteraões, paralelismos, rima, modo imperativo, interrogaões retóricas, antíteses / paradoxos, hipérboles, entre outros.

Com o intuito de aplicar estes conhecimentos e de treinar para a concretização da tarefa final, foi seguidamente proposta uma tarefa de redação de slogans, em grupos, a partir de imagens fornecidas pela docente. A particularidade destas imagens é que todas elas são recriaões de obras de arte conhecidas (Anexo 5). Assim, antes de redigirem o slogan para cada imagem, as discentes teriam de descobrir qual a obra e o autor da mesma, bem como deveriam imaginar o tipo de produto que poderia ser aí publicitado. No final da aula, os grupos mostraram à turma os seus projetos publicitários. Os resultados superaram as expetativas: não só as alunas identificaram com alguma facilidade as obras representadas (em parte, devido à sua formação artística), como redigiram slogans interessantes do ponto de vista linguístico, aplicando alguns dos recursos anteriormente evocados, tal como exemplificam os dois slogans em anexo (Anexo 6). No caso da imagem da figura 1, as alunas redigiram um slogan a publicitar uma loja de móveis, empregando o modo imperativo, modo por excelência do texto publicitário. No que se refere à imagem da figura 2, as discentes optaram por publicitar um restaurante, empregando uma oraão condicional.

Na terceira aula, pretendia-se pôr as alunas a par da tragédia das Filipinas, causa selecionada para a elaboração da campanha publicitária (tarefa final). Para tal, recorreu-

se, em primeiro lugar, a um conjunto de imagens (algumas delas chocantes) ilustrativas das consequências do tufão e das necessidades mais prementes das vítimas desta catástrofe (Anexo 7). Comentando oralmente as imagens, as alunas foram identificando algumas das necessidades básicas das vítimas às quais a ajuda internacional deveria fazer face: ajuda médica, medicamentos, alojamento, alimentação, água potável, entre outros. A observação e o comentário das imagens foram finalizados com a projeção de um panfleto da UNICEF (Anexo 8) a solicitar ajuda para as vítimas do tufão Haiyan. Depois de comentado e analisado o panfleto, partiu-se para a audição de uma entrevista de rádio curta à Diretora espanhola da UNICEF, onde esta explicita os principais problemas e as principais necessidades com que se debatiam as vítimas do tufão. Antes da atividade de audição, foi fornecido um questionário com questões de escolha múltipla e de resposta breve (Anexo 9) de maneira a que as alunas fossem registando a informação e o vocabulário necessários para a concretização da tarefa final.

Após as várias tarefas mencionadas, as alunas estavam finalmente capacitadas para levar a cabo o projeto inicialmente estipulado: elaboração de um cartaz publicitário a favor das vítimas do tufão Haiyan. Já deveriam ser capazes de:

- identificar os vários elementos que devem compor um anúncio publicitário, conjugando-os de forma harmoniosa e criativa (primeira aula) ;
- reconhecer e aplicar recursos e artifícios linguísticos na elaboração dos títulos e dos slogans (segunda aula);
- transmitir informação acerca da tragédia que avassalou as Filipinas, nomeadamente sobre as necessidades mais básicas e prementes das vítimas (terceira aula).

Estavam reunidas as condições para dar início à elaboração da tarefa final, que teve lugar na segunda parte da última aula. Em grupos e a partir de uma pasta com documentos fornecidos pela docente (imagens, números de contas bancárias de contribuição para a causa, entre outros) para agilizar a tarefa, as alunas elaboraram informaticamente a sua proposta de cartaz. A pasta (Anexo 10) fornecida pela docente não pretendia limitar as escolhas das alunas (até porque estas tinham acesso à internet e, portanto, poderiam, por exemplo, optar por outras imagens ou, até mesmo, serem elas próprias a criar a sua imagem), tinha antes como objetivo agilizar e simplificar o trabalho, sobretudo no caso de alunas com mais dificuldades e com falta de inspiração. Antes de a aula finalizar, as alunas mostraram os seus projetos à turma, havendo lugar para comentários, opiniões divergentes, conselhos de alterações ou aperfeiçoamentos, bem como para reflexão sobre o trabalho levado a cabo até ao momento. Os cartazes

definitivos foram apresentados oralmente numa quarta aula a cargo da Doutora Ana Rute Silva, mas presenciada por mim. Os três cartazes foram, posteriormente, afixados na escola conforme tinha sido estipulado no início desta unidade didática, fazendo com que as alunas atribuíssem um sentido mais real e prático ao trabalho feito.

2.3.3. Tarefas de Atenção à Forma

Incidindo, agora, com mais detalhe no tema que abraça o presente relatório (gramática), pretendo, neste apartado, dar a conhecer as tarefas / técnicas utilizadas para trabalhar determinados aspetos linguísticos, tendo sempre presente a ideia de que a gramática já não ocupa o lugar central da aula (como acontecia no ensino tradicional), mas consiste em mais uma componente imprescindível para a aprendizagem de uma LE.

Antes de mais, há que explicitar as duas razões que me levaram a optar pela abordagem das orações condicionais, nesta unidade didática dedicada à publicidade:

1. As necessidades linguísticas das alunas. Nas aulas anteriores à presente unidade didática, às quais havia assistido, detetei algumas dificuldades na elaboração de orações condicionais por parte das alunas. A maioria delas cometia, de forma sistemática, o mesmo erro: Si + infinitivo, lacuna que advém da interferência com a língua materna (portuguesa). Assim, pareceu-me imprescindível rever as orações condicionais possíveis e introduzir as hipotéticas / imaginárias.
2. A presença deste conteúdo gramatical no *input* facultado. Tanto o anúncio televisivo, mostrado na primeira aula da unidade (“La fábrica de los sueños”), como o anúncio gráfico da Cruz Vermelha Espanhola, explorado na segunda aula, possuíam títulos / slogans com este tipo de orações. Sendo as orações condicionais um dos recursos a que, muitas vezes, a publicidade recorre, a abordagem de orações condicionais (possíveis e hipotéticas) pareceu-me lógica para a concretização da tarefa final.

Em segundo lugar, cumpre realçar que, ao longo das nove aulas supervisionadas, foi levada a cabo uma aproximação indutiva da gramática, por oposição à dedutiva (mais tradicional), na medida em que, no meu ponto de vista, é aquela que gera maior

reflexão nos alunos, promovendo a sua autonomia, para além de ser a mais eficaz⁸. Assim, em vez de apresentar as regras e explicar os conteúdos que o aluno aplica posteriormente através de exercícios estruturais (abordagem dedutiva), procurei levar as alunas a descobrir e a formular essas mesmas regras a partir da observação de exemplos fornecidos pelo *input* real (abordagem indutiva).

A) Apresentação de mostras enriquecidas e/ ou realçadas / Reconhecimento e análise guiado da forma linguística.

Na primeira aula da unidade, aquando da exploração do anúncio “La fábrica de los sueños”, foi analisado e desmontado o slogan “Si sueñas...loterías”, que aparece no final, realçado (única fala do anúncio). Primeiro, explorou-se o seu significado, o jogo de palavras aí presente. Mas para compreender totalmente o seu significado seria necessário atentar também à forma, ou seja, identificar os erros gramaticais presentes (evidência negativa) e que constituem a essência desse jogo: *lo + * terías* (primeiro, o condicional do verbo *tener* é *tendrías*; segundo, as orações condicionais possíveis formam-se de acordo com o esquema *Si+presente+presente/futuro/imperativo*). Assim, as alunas, conduzidas pelas questões formuladas pela docente, chegaram à conclusão que a frase seria gramaticalmente correta da seguinte forma: *si sueñas, lo tienes / lo tendrás*. No entanto, compreenderam que tal frase não teria o mesmo impacto do que a primeira, uma vez que esta apresenta um duplo sentido. Contudo, há que salientar que, primeiro, as alunas compreenderam o sentido do slogan e, só depois, a sua atenção foi fixada na forma, embora, neste caso, forma e conteúdo estavam estreitamente interrelacionados (um explicava o outro), havendo conexão significado-forma.

B) Descoberta e formulação de uma regra explícita.

Com o intuito de introduzir as orações condicionais hipotéticas e as distinguir das anteriormente revistas, foi projetado um balão de pensamento de uma das personagens do anúncio da lotaria (fig.7). Aí, surgiam os dois tipos de orações para que se procedesse a uma análise contrastiva em termos de sentido e de forma, em pares, tornando-se assim, simultaneamente, numa tarefa de reflexão metalinguística (exercícios de sensibilização ou consciencialização gramatical⁹) e de negociação. As alunas entre si refletem acerca da língua, utilizando a língua meta.

⁸ De acordo com Abella e Gisbert (1998), a eficácia da abordagem indutiva é demonstrada se tivermos em conta que é este o procedimento utilizado pela criança quando aprende a sua língua materna.

⁹ Segundo Cesteros (2004:643)



Fig.7 Análise contrastiva entre orações condicionais (possíveis e imaginárias /hipotéticas)

Obviamente, depois de um contraste em termos de sentido (possível de realizar / hipotético e imaginário), a análise em termos de forma foi imprescindível, o que implicou uma revisão e sistematização de tempos / modos verbais (nomeadamente do condicional e do pretérito imperfeito do conjuntivo). Esta revisão foi feita de forma célere e objetiva, com recurso a apresentações em Power Point dinâmicas e preenchimento de esquemassíntese pelas alunas, ou seja, à medida que as discentes iam descobrindo / relembrando as regras, iam preenchendo os esquema (Anexo 11), facilitando, assim, o registo escrito para futuro estudo.

C) Tarefas comunicativas centradas

Com o intuito de pôr em prática os conteúdos linguísticos abordados, foi proposta uma atividade comunicativa, que exigia o emprego das orações condicionais: partindo do cartaz abaixo (fig.8), as alunas dialogaram sobre os seus sonhos, expressando o que fariam com 20 milhões, caso ganhassem a lotaria. As discentes aderiram muito bem a esta atividade, pois estavam a falar sobre si mesmas e os seus sonhos, empregando simultaneamente as formas linguísticas em estudo.

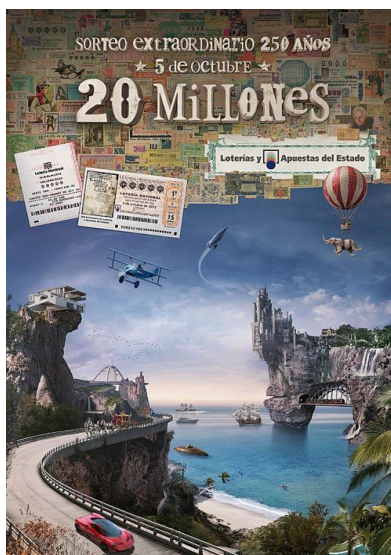


Fig.8– Cartaz publicitário utilizado na atividade comunicativa centrada

Durante esta atividade foram, naturalmente, ocorrendo erros na aplicação das estruturas em estudo, possibilitando momentos de reformulações e de negociações, técnicas / estratégias de AF. Surgiram, no entanto, construções corretas que mostravam um melhor domínio das orações condicionais, tais como: “Si ganara 20 millones, me iría a vivir a una isla paradisíaca.”; “Si conquistara el premio final, compraría un deportivo”.

Também na tarefa final descrita acima (2.1.1.), elaboração de um anúncio publicitário, surgiram orações condicionais, o que mais uma vez veio demonstrar a aquisição dos conteúdos linguísticos propostos nesta unidade.

2.3.4. Avaliação

Como professora-estagiária a avaliação (sumativa) das alunas não me dizia respeito. No entanto, como defendem Estaire e Zanón (1990), numa pedagogia baseada em tarefas, a avaliação tem que ser forçosamente contínua e conjunta, “rebasando, de esta manera, las limitaciones de las evaluaciones de resultados, tan comunes y reduccionistas en la enseñanza de las lenguas extranjeras.” (1990:416) Assim, procurei ao longo das três aulas estabelecer o diálogo de maneira a que as alunas fossem partilhando os seus logros / desapontamentos, as suas lacunas e os seus pontos de vista relativamente ao trabalho levado a cabo, sondagem que culminou com o preenchimento de uma ficha de reflexão (autoavaliação) na última sessão da unidade (Anexo 12). Esta não visava apenas que as alunas refletissem sobre as competências adquiridas ou

desenvolvidas ao longo da unidade, mas também que transmitissem a sua perspectiva acerca do trabalho desenvolvido.

No que toca às competências adquiridas e aprofundadas, as cinco alunas assinalaram o símbolo ☺ em todos os itens (exceto duas discentes que assinalaram o símbolo ☹ no último item), o que mostra que, de facto, atingiram os objetivos propostos ao longo desta unidade didática. O facto de duas alunas terem assinalado o item 8 (relativo à tarefa final) como parcialmente conseguido dever-se-á à complexidade e à vastidão de competências que tal item exige. Na verdade, levar a cabo um projeto coletivo (ainda que de pequena envergadura) exige o desenvolvimento não só de capacidades concetuais (conhecimentos - saber), mas também de capacidades procedimentais (procedimentos – saber aprender) e atitudinais (atitudes – saber ser/estar).

Relativamente ao interesse suscitado pela tarefa final (elaboração de cartaz publicitário), três alunas, numa escala de 1 a 5, indicaram 4; duas alunas indicaram 5, o que revela que, de facto, as discentes sentiram-se estimuladas e motivadas em relação à tarefa final.

Todas indicaram que a tarefa ainda não estava terminada (já que a ficha foi preenchida na última sessão da unidade, quando os cartazes ainda eram meros esboços, projetos), faltando aperfeiçoar alguns elementos como os logótipos (por elas criados) e os textos.

Entre os vários aspetos referidos como aprendidos, saliento os seguintes: a elaboração de um cartaz publicitário (os vários elementos que o constituem) e o trabalho em equipa. Já no que toca às dificuldades, as alunas salientaram a redação de slogans originais e criativos e a conjugação dos diferentes elementos que devem constituir um anúncio. Assim, a maior parte das alunas referiu que precisava de melhorar a sua criatividade relativamente à redação de slogans. Mostraram ter plena consciência das suas limitações já que, na verdade, os títulos e os slogans dos cartazes poderiam ter sido mais originais e criativos, aplicando outros recursos estilísticos que não só o modo imperativo, a repetição e as orações condicionais. Essas limitações foram também transmitidas e debatidas oralmente aquando da apresentação dos cartazes, numa quarta aula, a cargo da Dra. Rute Silva, como anteriormente mencionado.

2.4. Unidade Didática sobre a Alimentação

Esta segunda unidade, composta igualmente por um conjunto de 3 aulas de 90 minutos, teve lugar na turma de 10º ano, nível 4. A seleção do tema, a alimentação, decorreu da planificação anual, elaborada pela Orientadora no início de ano letivo. No entanto, é um tema bastante abrangente e, portanto, optamos por seguir um “caminho” diferente em relação ao que, normalmente, os manuais seguem, ou seja, em vez de optar pela recorrente exploração da gastronomia espanhola (não menosprezando, já que é uma excelente fonte de cultura), procuramos ir de encontro aos problemas alimentares com que se debatem muitos dos adolescentes dos nossos tempos, abordando, assim, subtemas como a obesidade, a anorexia e a bulimia. Já que a turma em questão, como já referido anteriormente, apresentava um comportamento bastante heterogéneo, contendo alunos desinteressados, que facilmente se distraem e desconcentram, optamos por temas com os quais se pudessem identificar e que os pudessem chocar, fazer parar para refletir.

Assim, durante a presente unidade, intitulada “Saber más para comer mejor”, pretendeu-se que os alunos desenvolvem-se as seguintes competências:

- Compreender e demonstrar compreensão de informação relacionada com a alimentação e com os distúrbios alimentares, oralmente e por escrito.
- Pedir e dar informação sobre a alimentação e os distúrbios alimentares oralmente e por escrito.

2.4.1. Tarefa final

Determinados os objetivos comunicativos, procedeu-se à eleição da tarefa final. Dadas as características da turma (de maior dimensão e mais heterogénea do que a do 11º), optou-se por uma tarefa mais simples e que tivesse, igualmente, repercussão na escola para que os alunos mais desmotivados se sentissem mais implicados e tivessem um *feedback* do trabalho a desenvolver. Surgiu, assim, a ideia de elaborar slogans, acompanhados de imagens chocantes e sugestivas, a alertar os colegas da escola para determinados distúrbios alimentares. Ficou estabelecido que as imagens e os slogans seriam expostos em lugares estratégicos como na cantina, no bar dos alunos, nas máquinas de *snacks*, entre outros.

Estipulada a tarefa final, havia que determinar os conteúdos temáticos e linguísticos a trabalhar nesta unidade. Em termos temáticos, para além de abordar os distúrbios alimentares (obesidade, anorexia e bulimia), pareceu-me importante dar a conhecer aos alunos uma alimentação equilibrada e saudável. A dieta mediterrânea pareceu-me uma

boa solução já que, para além de permitir uma revisão do vocabulário relativo aos alimentos (componente lexical), possibilitou também o desenvolvimento de competências culturais e mesmo atitudinais. A dieta mediterrânea está intrinsecamente relacionada com a maneira de ser e de estar em sociedade de muitos espanhóis, para além de ser considerada um património imaterial da humanidade, pela preservação da qual é necessário lutar, uma vez que a comida rápida começa cada vez mais a ganhar terreno, sobretudo entre os mais jovens. Através desta unidade pretendeu-se não só a transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de competências, mas também a sensibilização dos mais jovens para uma alimentação mais saudável e tradicional.

2.4.2. Tarefas Possibilitadoras / Capacitadoras

Como já indicado, a presente unidade foi composta por três aulas de 90 minutos. A primeira aula foi dedicada à dieta mediterrânea, assumida como o ideal de alimentação a seguir e desenrolou-se de acordo com as seguintes tarefas:

1. Motivação para o tema: observação / audição, análise e comentário de *input* autêntico, anúncio sobre a dieta mediterrânea, promovido pelo governo espanhol (Anexo 13). Esta tarefa pretende não só introduzir o tema, mas também levar os discentes a partilhar os conhecimentos prévios que possuem já acerca do assunto.

- Iniciou-se apenas com a observação e comentário da foto central do anúncio gráfico (omitindo-se todo o resto). Os alunos não só referiram os vários alimentos presentes na mesa, recapitulando, assim, algum vocabulário relativo à alimentação (registado no quadro), como salientaram a atitude dos convivas à mesa: o sorriso, a felicidade, a conversa em família, a presença da natureza, entre outros. Concluíram, assim, que a dieta mediterrânea não é apenas um tipo de alimentação, mas também um modo de vida.
- De seguida, foi dado a conhecer o anúncio na sua totalidade, exceto o texto de argumentação que aparecia com lacunas, no sentido dos discentes preenchê-las a partir da audição da versão rádio¹⁰, sistematizando toda a informação sobre a dieta mediterrânea até ao momento observada e comentada.

¹⁰http://www.alimentacion.es/es/campanas/semana_de_la_dieta_mediterranea/Dieta-mediterranea-2011/default.aspx

2. Visualização e compreensão de *input* oral e autêntico sobre a dieta mediterrânea – Património Imaterial da Humanidade¹¹. Através desta, pretendeu-se que os alunos complementassem a informação até ao momento conseguida acerca da dieta mediterrânea.

- Preenchimento de ficha de compreensão (Anexo 14), composta sobretudo por exercícios de escolha múltipla.
- Esclarecimento acerca do conceito de Património Imaterial da Humanidade, através de outros exemplos: o flamenco (2010) e o fado (2011).

3. Leitura e compreensão de texto divulgativo sobre a pirâmide da dieta mediterrânea (Anexo 15)¹².

- Após leitura do texto, os alunos responderam a um exercício de verdadeiro / falso, com correção das afirmações falsas (Anexo 16).
- Ainda com base no texto, os alunos tiveram de completar frases lacunares, numa pirâmide alimentar por mim desenhada (Anexo 17). Nesta mesma pirâmide, os discentes, de acordo com a informação do texto, inseriram nomes de alimentos que constavam numa lista de vocabulário por mim fornecida (Anexo 18). Estas tarefas proporcionaram não só a aquisição de informação, mas também o alargamento do campo lexical relativo à alimentação.

4. Trabalho de grupos: discussão e redação de uma lista de compras.

- Aplicando os conhecimentos adquiridos durante a aula acerca da dieta mediterrânea, bem como o léxico aprendido, os alunos foram convidados a redigir uma lista de compras (Anexo 19) para cada refeição do dia (cada grupo ficou responsável por uma refeição).
- No final da tarefa, os alunos partilharam as respetivas listas e formou-se uma ementa baseada na dieta mediterrânea.

A tarefa foi bastante interessante na medida em que os alunos colocaram em prática todos os conteúdos abordados ao longo desta primeira aula (temáticos e lexicais), para

¹¹ <http://www.youtube.com/watch?v=06gG7rc0z24>

¹² O texto trabalhado em aula foi retirado de documento de divulgação da dieta mediterrânea (Governo Espanhol): http://www.alimentacion.es/imagenes/es/FOLLETO%20PROFESORES_tcm5-54567.pdf.

além de ter promovido o debate e a negociação em língua meta entre discentes (quer em pequenos grupos, aquando da redação da lista, quer em turma, aquando da apresentação da mesma).

Quanto à segunda aula, esta foi dedicada aos maus hábitos alimentares, responsáveis por diversas doenças, nomeadamente pela obesidade que afeta cada vez mais pessoas, nomeadamente jovens. Desenrolou-se de acordo com as seguintes tarefas:

1. Motivação para o tema: observação e comentário de imagens (Anexo 20). A partir desta tarefa e através de perguntas colocadas pela docente, pretendia-se que os alunos identificassem alguns maus hábitos em termos alimentares, tais como o consumo de comida rápida e o sedentarismo, assim como os motivos que estão por detrás deste fenómeno (a falta de tempo, a publicidade, entre outros). Esta atividade proporcionou também a introdução de termos importantes como “comida basura” ou “comida chatarra”, preparando os alunos para a compreensão do artigo da tarefa seguinte.

2. Leitura e compreensão do artigo do *Público.es* “La comida basura se traga la dieta mediterránea” (Anexo 21).

- Depois de uma interpretação do sentido figurado do título, os alunos procederam à leitura silenciosa do texto, atribuindo um subtítulo a cada parágrafo. À medida que se foi lendo em voz alta o texto e corrigindo cada subtítulo, procedeu-se também ao esclarecimento de algum léxico como “revueltos”, “menestra” e de algumas expressões como “estar como un roble” e “cultura del tupperware”.
- Neste artigo, alguns jovens dão o seu testemunho relativamente à alimentação que têm durante o seu dia a dia. Assim, foi solicitado aos discentes que sublinhassem de verde os bons hábitos e de vermelho os maus. De seguida, perguntou-se aos alunos que conselhos dariam a estes jovens, tendo em conta os seus maus hábitos alimentares. Esta foi uma estratégia encontrada de modo a levar os alunos a empregarem o modo imperativo, conteúdo gramatical a desenvolver na presente unidade didática (ver apartado 2.2.3.).

3. Visionamento e compreensão do anúncio “¡Disfruta estando on!” da Cruz Roja Juventud¹³. Uma vez que esta tarefa foi alvo de um momento de consciencialização gramatical, passarei a expô-la no apartado 2.2.3., dedicado a este tema.

¹³<http://www.youtube.com/watch?v=CViWN-7Wc-Y>

Por fim, a terceira aula foi consagrada à anorexia e à bulimia, dois graves distúrbios alimentares que afetam milhares de jovens pelo mundo inteiro. Foram levadas a cabo as seguintes tarefas:

1.Observação e comentário de imagens (Anexo 22). Com o intuito de levar a cabo um contraste entre os padrões de beleza de hoje e de outrora, foram projetadas, primeiro, *Las tres gracias* de Rubens e, depois, imagens de três figuras públicas dos nossos tempos. As reações foram bastante positivas: não só despertou, de imediato, as atenções (mesmo dos alunos mais reticentes em relação à aprendizagem), como deu logo lugar a reflexões com alguma profundidade sobre os padrões de beleza e a importância do “estar na moda”. Os alunos concluíram que os padrões de beleza vão alterando ao longo dos tempos e que, por isso, hoje o que é considerado belo poderá não o ser amanhã. A excessiva magreza das figuras públicas dos nossos dias deu lugar a imagens de personalidades anoréxicas, que, devido a essa perturbação alimentar, perderam a vida (Nolita y Jeremy Giltzer), fazendo com que os alunos chegassem ao tema central da aula.

2.Visionamento e compreensão do vídeo “Desórdenes Alimenticios-BrainPOP Español”¹⁴. Para que os alunos aprendessem mais sobre os distúrbios alimentares (causas, sintomas, possíveis soluções) foi apresentado este vídeo, dividido em duas partes: uma dedicada à anorexia, outra à bulimia. Cada parte foi acompanhada de uma ficha de compreensão oral de maneira que os alunos ficassem com essa informação por escrito e comprovassem a compreensão do vídeo (anexo 23).

3. Concretização da tarefa final: em grupos, os alunos selecionaram imagens alusivas a problemas alimentares (obesidade, anorexia e bulimia)¹⁵ e elaboraram slogans, aplicando, de preferência, o modo imperativo, conteúdo gramatical revisto na presente unidade. A tarefa foi bem conseguida: os alunos selecionaram imagens chocantes e sugestivas, bem como criaram alguns slogans interessantes, empregando maioritariamente o modo imperativo com correção. Para que os discentes colocassem em prática também a competência da mediação, foi-lhes proposto que traduzissem os slogans por eles elaborados para língua portuguesa. Assim, todos os alunos da escola, incluindo os que nunca estudaram espanhol, compreenderiam a mensagem que o 10º12 pretendia transmitir.

¹⁴<http://www.youtube.com/watch?v=eE6NSSIDFt4>.

¹⁵ Por questões de gestão de tempo, a docente forneceu um conjunto de imagens alusivas ao tema, de entre as quais cada grupo selecionou uma.

2.4.3. Tarefas de Atenção à Forma

A escolha do conteúdo gramatical a trabalhar nesta unidade recaiu sobre o modo imperativo de forma natural, por dois motivos:

1. Apesar de não ser a única forma utilizada em língua espanhola para dar conselhos, o modo imperativo é, certamente, a maneira mais comum de fazê-lo. Ora, se a tarefa final consistia na elaboração de slogans (conselhos) a divulgar pela escola, seria inevitável passar por este conteúdo, sobretudo pelas formas irregulares da segunda pessoa do singular, onde normalmente os discentes cometem mais erros.
2. O *input* utilizado ao longo das três sessões estava impregnado de construções imperativas, que serviram de ponto de partida e de modelo à abordagem deste conteúdo gramatical. Refiro-me, sobretudo, ao anúncio da Cruz Vermelha Juventude (visionado na segunda aula da unidade), onde são transmitidos aos jovens uma série de conselhos sobre a alimentação e a saúde, bem como o vídeo sobre a anorexia / bulimia (visionado na terceira aula), onde também se dá conselhos para lidar com um amigo(a) vítima destes distúrbios alimentares.

Nesta unidade didática, foram utilizadas várias técnicas implícitas na abordagem gramatical: a “torrente de input”, a intensificação de *input*, as reformulações e a intensificação do *output* (descritas no apartado 6.1. do Enquadramento Teórico).

A) Apresentação de mostras enriquecidas e/ ou realçadas / Reconhecimento e análise guiado da forma linguística.

Na segunda aula, conforme descrito anteriormente, foi projetado um anúncio da Cruz Roja Española direcionado, sobretudo, aos mais jovens no sentido de os incentivar a uma vida saudável. Antes de prestar atenção à forma, os alunos centraram-se no significado, ou seja, durante uma primeira visualização tiveram que obter as seguintes informações: objetivo do anúncio; entidade promotora e público-alvo.

Só depois de partilharem em grupo estas informações, a atenção dos discentes foi direcionada para a forma. Neste anúncio, as formas imperativas são utilizadas de maneira tão intensiva que torna-se quase impossível que os alunos não as reconheçam. De qualquer forma, encontrei uma técnica de modo a dirigir a atenção daqueles alunos mais distraídos ou com mais dificuldades para o conteúdo gramatical em estudo:

projetei seis frases retiradas do vídeo, onde propositadamente estavam omissas as formas verbais (fig.9), e pedi que as completassem a partir de um segundo visionamento do anúncio. A correção do exercício (fig.10) permitiu evidenciar / realçar de forma implícita os verbos empregues no modo imperativo, facilitando assim a tarefa de reconhecimento. De imediato, na sala de aula, se ouviram vozes a comentar: “Ah! Estamos a usar o imperativo...”.

Completa los consejos a partir del anuncio de la Cruz Roja Juventud.

- 1) _____ tu alimentación.
- 2) _____ que es importante hacer cinco comidas al día.
- 3) Antes de comprar, _____ la lista.
- 4) _____ productos de temporada.
- 5) _____ algún deporte varias veces a la semana.
- 6) _____ las horas muertas delante de la tele o del ordenador.

Fig.9- Atividade de “intensificação do *input*” (anúncio da Cruz Vermelha Juventude)

Anuncio Disfruta estando *¡on!*

- **Cuida** tu alimentación.
- **No olvides** que es importante hacer cinco comidas al día.
- Antes de comprar, **prepárate** la lista .
- **Consume** productos de temporada.
- **Practica** algún deporte varias veces a la semana.
- **No pases** las horas muertas delante de la tele.

Fig.10- Correção da atividade de “realce do *input*” (anúncio da Cruz Vermelha Juventude)

B) Descoberta e formulação de uma regra explícita.

Identificado o conteúdo gramatical em questão pelos alunos, foi realizada uma breve recapitulação deste modo, através de uma apresentação *power point* dinâmica, dando lugar a um momento de consciencialização linguística. À medida que se ia recapitulando a formação deste modo (com especial ênfase nas formas irregulares da segunda pessoa, utilizadas pelos discentes, muitas vezes, de forma errónea), partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, estes iam preenchendo esquemas síntese que facilitavam a sistematização e o estudo em termos futuros, conforme o exemplo da fig.11.

Imperativo				
	-ar	-er	-ir	
(Tú)	-a Habla			Afirmativo
(Vosotros)		-ed Comed		

Fig.11- Exemplo de tabela-síntese preenchida pelos alunos

Ainda no âmbito da segunda aula, foram realizadas duas atividades de reforço do modo imperativo: a primeira mais controlada, com uso obrigatório dos verbos referidos; a segunda, mais livre, sendo os alunos a escolher os verbos de acordo com a imagem (Anexo 24).

C) Tarefas comunicativas centradas

Na terceira aula, o modo imperativo foi retomado, uma vez que voltou a surgir no vídeo “Desórdenes Alimenticios-BrainPOP Español”, onde se dá conselhos a um anónimo que pede ajuda em relação a uma amiga que sofre de distúrbios alimentares. Pedi aos alunos que dessem alguns conselhos com base no vídeo e os comentassem. Constatei que utilizavam corretamente o modo imperativo, mas que alguns deles cometiam erros relativamente à posição dos pronomes com imperativo. Foi, então, que procurei utilizar uma das técnicas implícitas do FF, as reformulações (técnica abordada no ponto 6.1. do Enquadramento Teórico), atraindo a atenção dos alunos para o erro através da entoação ascendente ou descendente, mediante fornecimento da reformulação, pondo assim em prática uma abordagem reativa da forma (Long, 1991). No entanto, procurei não interromper demasiadamente o discurso dos discentes e evitei mais do que uma correção ao mesmo aluno, de maneira a não sentir-se bloqueado ou intimidado.

Como um número considerável de alunos persistiu no erro, tive que fazer uma paragem na interação oral e pedir aos aprendentes algumas clarificações em relação à colocação dos pronomes com imperativo, de modo a resolverem os problemas que estavam a surgir na comunicação. A esta técnica Montes (2011) chama de “intensificação do output” (*output enhancement*). Peguei, então, em dois conselhos referidos pelos alunos e pelo vídeo e registei-os no quadro:

- 1) Date cuenta...
- 2) ¡No te mates de hambre!

De imediato, pedi aos discentes que identificassem os pronomes e os situassem em ambas as frases. Depois, perguntei-lhes por que motivo, na primeira frase, o pronome está depois da forma verbal e, na segunda frase, antes. Facilmente (até porque em português também acontece o mesmo), os alunos concluíram que no imperativo afirmativo os pronomes aparecem depois da forma verbal e a ela ligada; já no imperativo negativo, os pronomes surgem antes do verbo. Esta informação foi rapidamente esquematizada, no quadro, da seguinte forma e registada no caderno pelos alunos:

¡Ojo!

	Imperativo afirmativo	Imperativo negativo
Colocación del pronombre	<u>Después</u> del verbo Ej.: ¡Date cuenta...!	<u>Antes</u> del verbo. Ej.: ¡No te mates de hambre!

Fig.12 - Esquema síntese sobre colocação dos pronomes no imperativo afirmativo / negativo.

Para verificar se realmente o problema inicial de comunicação estava solucionado e compreendido, aproveitei mais algumas frases do vídeo, escrevi-as no quadro e pedi aos alunos que as completassem com a forma verbal indicada no imperativo:

- a) _____ (interesarte) por otras áreas de su vida, ajenas a la alimentación y su imagen, como los estudios, el trabajo, la familia, la pareja....
- b) _____ (no dirigirle) comentarios sobre su aspecto físico.
- c) _____ (recordarle) lo importante que es ella para ti y lo orgullosa que estás de que sea tu amiga.
- d) _____ (no recomendarle) lo que debería comer, o lo que no, son los especialistas los que deben tomar esas decisiones.

Fig.13-Exercício

Concluí esta abordagem accidental da gramática, relembrando a necessidade de respeitar sempre as regras gerais de acentuação: todas as palavras esdrúxulas, em espanhol (tal como em português) são acentuadas. Ora, ao ligar o pronome à forma verbal, em muitos casos esta torna-se numa palavra esdrúxula e, por isso, tem que levar um acento.

A salientar o facto dos discentes terem, na sua maioria, empregue o modo imperativo (e de forma correta) nos cartazes elaborados no âmbito da tarefa final, acima explanada.

2.4.2. Avaliação

Foi facultada aos alunos uma ficha de autoavaliação, a mesma aplicada à turma de 11º ano, na unidade didática da publicidade, mas agora adaptada à presente unidade (Anexo 25). Esta fichateve como objetivo central levar os discentes a refletir sobre o trabalho levado a cabo (logros, lacunas) e as competências desenvolvidas. Depois de uma análise das autoavaliações, concluí que a maior parte dos discentes considera ter desenvolvido as competências propostas nesta unidade, bem como encarou com entusiasmo a tarefa final. O facto de ser uma tarefa com uma finalidade que vai além do contexto aula pareceu-me ter motivado estes discentes. Os temas abordados, sobretudo os problemas de obesidade, anorexia e bulimia, mexeram também com as suas emoções, pois são problemas que direta ou indiretamente lhes tocam.

Em suma, através de tarefas diversificadas, que abarcam diferentes destrezas, de materiais reais e autênticos, do trabalho cooperativo, com uma finalidade concreta, penso que conseguimos envolver os alunos.

2.5. Unidade Didática sobre Pedro Almodóvar

Por motivos funcionais (calendarização de aulas assistidas) e por decisão do núcleo de estágio, a terceira unidade didática, dedicada ao realizador espanhol Pedro Almodóvar, foi dividida em três aulas de noventa minutos, cada uma delas lecionada por um professor estagiário diferente, na turma do 11º ano. Depois de uma primeira aula, lecionada pelo professor estagiário Pedro Oliveira, dedicada à biografia do realizador, cabia-me divulgar e explorar junto das discentes a sua obra.

2.5.1. Tarefa final

Já que uma aula de noventa minutos é insuficiente para desenhar uma tarefa de grande ou média dimensão, optei por adotar uma tarefa final de aula, portanto, de pequena dimensão: redação de um comentário crítico acerca do filme [*Mujeres al borde de un ataque de nervios*](#)¹⁶, num site sobre cinema [filmaffinity.com](http://www.filmaffinity.com)¹⁷.

¹⁶ O filme havia sido visto numa das aulas anteriores, a cargo da Dra. Ana Rute Silva.

¹⁷ <http://www.filmaffinity.com/en/main.html>.

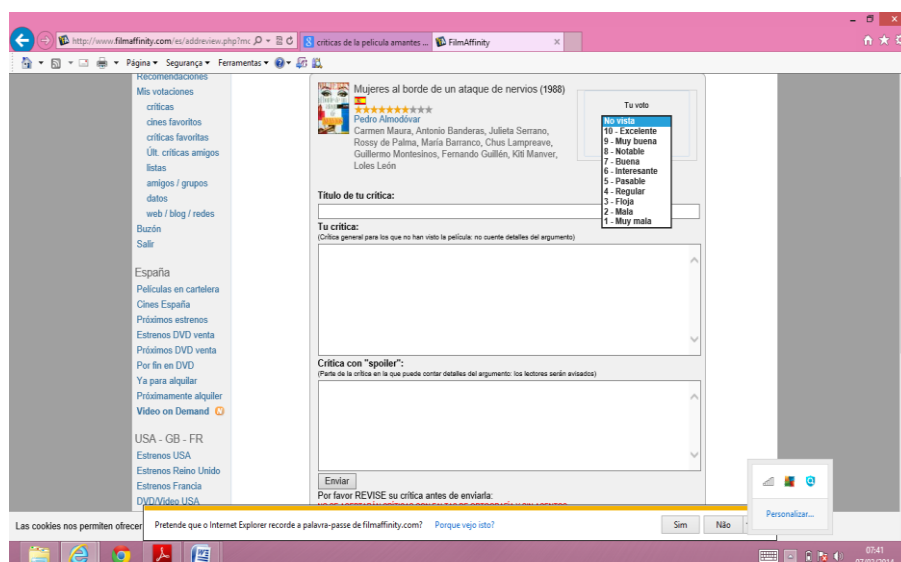


Fig.14-Página do site filmaffinity.com, onde as alunas levaram a cabo o comentário crítico

Tendo em conta a tarefa final, esta aula tinha, então, como objetivo desenvolver nos alunos as seguintes capacidades:

- Compreender e demonstrar compreensão de informação relacionada com a obra de Pedro Almodóvar, oralmente e por escrito.
- Comentar, oralmente e por escrito, a obra de Pedro Almodóvar.

Tendo em conta estes objetivos comunicativos e a tarefa final da aula, decidiu-se explorar textos relacionados com o cinema: cartazes, sinopsis, *trailers* e críticas. Em termos linguísticos, decidiu-se dar especial ênfase às expressões valorativas, material indispensável para a redação do comentário crítico.

2.5.2. Tarefas Possibilitadoras / Capacitadoras

No sentido de cumprir os objetivos comunicativos estipulados e de concretizar a tarefa final proposta, procedeu-se à seguinte sequencialização da aula:

1. Projeção, observação e análise de cartazes de três filmes de Almodóvar: *Hable con ella* (2002), *Volver* (2006) e *Los amantes pasejeros* (2013). A seleção destes três filmes a trabalhar em aula prendeu-se com os seguintes fatores: primeiro, são filmes que representam diferentes fases da criação artística de Almodóvar; segundo, *Hable con ella* (2002) e *Volver* (2006) são filmes representativos da obra do realizador, tendo sido premiados; quanto, ao terceiro, *Los amantes pasajeros*, para além de ser o último filme realizado por Almodóvar, apresenta um estilo bastante diferente dos anteriores, mais ousado (e por isso, mais similar aos filmes do início de carreira do realizador), o que originou críticas bastante

controversas. A partir da análise dos cartazes, pretendeu-se que as alunas levantassem e discutissem hipóteses sobre estes filmes: o género, o(s) tema(s), as personagens centrais e suas características, entre outros. Foi uma atividade bastante interessante já que, sem conhecer os filmes em questão, as alunas deduziram informações importantes simplesmente a partir da análise destes cartazes. Por exemplo, no cartaz abaixo (fig.15), as discentes concluíram que o filme gira em torno de duas figuras femininas; que o contraste de cores (azul / vermelho) poderia significar morte / paixão e, portanto, que se trataria de um drama que envolve temas como a morte e o amor:

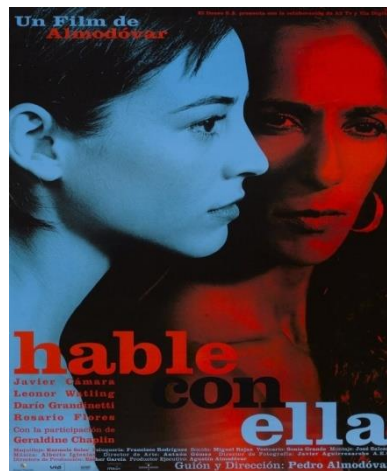


Fig.15- Cartaz do filme *Hable com ella*

Já no cartaz do filme *Volver* (fig.16), as alunas reconheceram a atriz internacionalmente conhecida Penélope Cruz, que interpretaria, portanto, o papel central do filme: uma mulher divertida e apaixonante (devido à cor que predomina no cartaz, o vermelho). Ficaram indecisas relativamente ao género do filme (entre a comédia e o drama), uma vez que, se por um lado o vermelho pode sugerir paixão, por outro pode sugerir sangue, morte; para além do semblante da personagem do cartaz, que demonstra alguma tristeza e/ou preocupação.

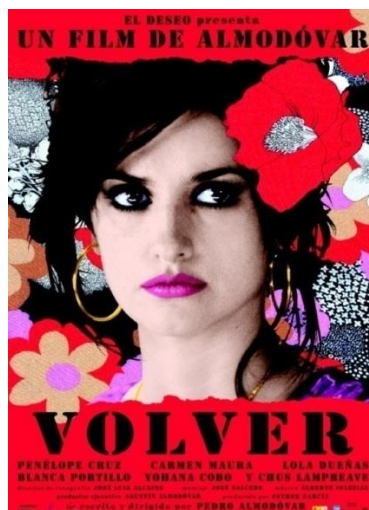


Fig.16 -Cartaz do filme *Volver*

No que toca ao terceiro cartaz apresentado (fig.17), as alunas concluíram, de imediato, tratar-se de uma comédia, que teria lugar num aeroporto ou num avião, onde os temas centrais seriam o sexo, a diversão, a festa.

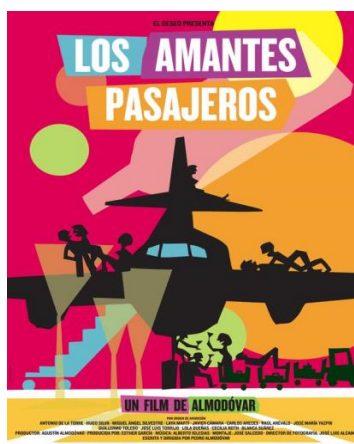


Fig.17 - Cartaz do filme *Los Amantes Pasajeros*

2. Leitura e compreensão das sinopses dos filmes anteriormente mencionados. Foram distribuídas as sinopses dos filmes (Anexo 26), as quais foram lidas pelas alunas e, posteriormente, associadas aos cartazes, de forma justificada. Ao longo da leitura, foram esclarecidas algumas dúvidas em termos de vocabulário.
3. Visualização e comentário oral / debate acerca dos trailers dos filmes¹⁸. No sentido de confirmarem as hipóteses até ao momento levantadas a propósito dos

¹⁸ Os trailers foram retirados do youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=7fl8tyEIXXI> (*Hable con ella*); <https://www.youtube.com/watch?v=hp4u67AV8VI> (*Volver*); https://www.youtube.com/watch?v=vQbiAK_3HcE (*Los Amantes Pasajeros*).

filmes, foram projetados os trailers. Mas, antes, foi distribuída a cada aluna uma grelha (Anexo 27) a preencher com informações proporcionadas pelos mesmos. Registaram, assim, informações tais como os protagonistas, as personagens centrais, o(s) tema(s), o género, o contexto, entre outras. Por fim, no último item da grelha, procederam a uma avaliação dos filmes mediante as informações recolhidas, usando para isso a escala sugerida:

• Mala / horrible ★un rollo / pesada / aburrida ★★ Pasable / se deja ver ★★★
Buena / interesante ★★★★ muy buena / un películón ★★★★★ Imprescindible
/no se la pierda

Para além de aprenderem e aplicarem vocabulário alusivo ao cinema, as alunas encetaram um debate interessante acerca dos filmes, havendo opiniões bastante divergentes e exercitando a língua meta.

4. Leitura e compreensão de comentários críticos dos três filmes (Anexo 28). As alunas foram convidadas a ler três críticas de cada filme, tendo que assinalar de verde as positivas e de cor vermelha as negativas. Obviamente, surgiram algumas dúvidas acerca do léxico durante a leitura, que foram de imediato esclarecidas. Aquando da correção da tarefa, foi pedido às discentes que identificassem as expressões que avaliavam positivamente ou negativamente os filmes. Estas foram sistematizadas através de um esquema síntese elaborado no quadro (fig.18).

Expresiones de valoración	
Positivas	Negativas
<ul style="list-style-type: none"> • Uno de los mejores realizadores del mundo • Melodrama magistral • Trabajo maduro • Obra hermosa, libérrima, arriesgadísima • Trabajo primoroso • Actrices inmensas • Golosos, extraordinarios personajes • Hermosa película • Interpretación excelente • Llena de sorpresas y de giros • Obra de un maestro • Brillante • Buena, interesante • Muy buena • Un películón • Imprescindible • No se la pierda 	<ul style="list-style-type: none"> • Película ligera e irreal • Una comedia con poca gracia, cansina • Mala, horrible • Un rollo • Pesada, aburrida • Pasable • Se deja ver

Fig.18 - Esquema síntese sobre as expressões valorativas

5. Tarefa final: redação de um comentário crítico sobre o filme [*Mujeres al borde de un ataque de nervios*](#). A atividade foi realizada em pares e, nela, deviam ser empregues expressões valorativas abordadas em aula. As alunas revelaram bastante interesse e, sobretudo, responsabilidade em relação à tarefa, ainda que as suas críticas em relação ao filme não tenham sido tão positivas como esperávamos.

2.6. Unidade Didática sobre *Crónica de una Muerte Anunciada* de Gabriel García Márquez

A unidade em questão, dedicada ao estudo da novela de García Márquez e lecionada também à turma de 11º ano, foi dividida em seis aulas de noventa minutos (duas aulas lecionadas por cada um dos professores-estagiários).

O núcleo da presente unidade didática é o texto literário, que constitui indubitavelmente um rico e importante recurso para atividades de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, graças à universalidade dos seus temas, à sua autenticidade e ao seu valor cultural. De facto, o texto literário introduz o aluno e expõe-no à cultura estrangeira, ajudando-o a desenvolver uma “conciencia más amplia que le permita eventualmente asimilar juzgar las manifestaciones de un modo cultural diferente del suyo” (Menouer Fouatih 2009: 5). Para além de ser uma fonte cultural, o texto literário proporciona um contacto direto com a língua meta, constituindo uma mostra de língua autêntica, ou seja, ao ler este tipo de texto, o discente confronta-se com uma linguagem pensada para os falantes nativos e, assim, adquire uma maior familiaridade com uma grande variedade de usos linguísticos e formas. Assim sendo, *Crónica de una Muerte Anunciada* constitui um texto linguisticamente fecundo, de inquestionável qualidade, oferecendo um *input* privilegiado para praticar atividades de aprendizagem da língua.

Assim, para além de, nas minhas duas aulas assistidas (a terceira e quarta da unidade didática), explorar a vertente trágica da morte do protagonista da novela, Santiago Nasar, centrei a atenção dos alunos nas diferentes modalidades do discurso (narração, descrição e diálogo) e na importância dos diferentes tipos de discurso na obra (discurso direto e indireto).

2.6.1. Tarefa final

Sendo estas aulas as últimas da unidade dedicada ao estudo da obra, decidi optar por uma tarefa final que promovesse, simultaneamente, a interação entre alunas e a reflexão sobre o final trágico de Santiago Nasar. Assim, propus que as discentes encarnassem o papel de jornalistas (à semelhança do narrador da obra) e, tendo em conta que a história de García Márquez é baseada em factos reais, imaginassem uma entrevista a uma das personagens da obra testemunha do sucedido. As personagens (Angela Vicario, Padre Amador, Divina Flor, Victoria Guzmán e Plácida Linero¹⁹) foram aleatoriamente distribuídas pelos pares, através de um sorteio. Em pares, as alunas imaginam a entrevista à personagem sorteada e, por fim, contam à turma as revelações feitas e que poderiam ter mudado o destino trágico de Santiago Nasar.

2.6.2. Tarefas possibilitadoras / capacitadoras

A primeira aula foi dedicada, sobretudo, à componente linguística da obra, ou seja, à análise de fragmentos descritivos e narrativos da novela.

Com o objetivo de estabelecer uma ponte com as aulas anteriores, lecionadas pela Professora Daniela e dedicadas ao estudo das personagens, e de verificar os conhecimentos das alunas em relação à globalidade da obra, foi proposto, inicialmente, um jogo de adivinhação: “¿*Quién es?* / ¿*Qué es?*” (Anexo 29). Por um lado, a componente lúdica da atividade procurou despertar o interesse e a motivação das discentes para a aula em questão; por outro lado, o jogo serviu também como introdução ao estudo das sequências descritivas. Assim, fui projetando várias sequências descritivas das obras e as alunas adivinhando a personagem ou lugar descritos. As passagens textuais eram sempre lidas em voz alta pelas discentes e o vocabulário explorado, não só em termos de significado, mas também em termos linguísticos (exploração da adjetivação expressiva, de outros recursos estilísticos como a metáfora ou a comparação). Aproveitou-se, também, para relembrar o papel dessas personagens na intriga, os seus principais traços, os espaços simbólicos e os momentos centrais da novela.

¹⁹ Foram selecionadas estas personagens, uma vez que todas elas, consciente ou inconscientemente, contribuíram para o final trágico de Santiago Nasar.

De seguida, a atenção das discentes foi conduzida para duas das passagens anteriormente mencionadas (descrição de Santiago Nasar e dos gémeos Vicario), sendo levadas a cabo atividades de compreensão e análise de modo a que as alunas descobrissem os traços distintivos desta modalidade do discurso (descrição). No ponto 2.4.3., debruçou-me de forma mais detalhada sobre as técnicas utilizadas para dirigir a atenção das alunas para esses traços distintivos.

Aproveitando o último excerto descritivo analisado (dos irmãos Vicario), a professora introduziu uma passagem narrativa, onde estes aparecem como personagens centrais. Usando técnicas de atenção à forma (ver ponto 2.4.3.), as alunas detetaram e sistematizaram as características linguísticas inerentes ao discurso narrativo, estabelecendo um contraste com o modo descritivo.

Aproveitando o facto do excerto narrativo anteriormente explorado conter diálogo, a professora passou, posteriormente, a centrar a atenção das discentes no mesmo, salientando, sobretudo, as marcas gráficas características do discurso direto, bem como a importância deste para o desenrolar e acelerar da ação. Sem qualquer referência a termos metalinguísticos e apenas colocando uma questão, levei as alunas a transformarem uma das frases do diálogo em discurso indireto (ver ponto 2.4.3.).

No sentido de reforçar esse contraste entre discurso direto /indireto, procedeu-se, de seguida, a uma espécie de exercício de adivinhação, no qual a docente projeta frases da novela em discurso direto e as discentes têm de referir o seu autor. A tarefa não fica por aqui, tendo as alunas que transformar o discurso direto em indireto (ver ponto 2.4.3.), atividade que culmina com o preenchimento de uma ficha-síntese e com a resolução de exercícios contextualizados.

Se a primeira aula foi essencialmente centrada na forma, já a segunda foi dedicada ao momento mais alto da intriga, a morte de Santiago Nasar, no sentido de evidenciar o carácter trágico da narrativa. Para isso, foram levadas a cabo as seguintes atividades:

1. Motivação - visionamento e comentário de fragmento do filme *Crónica de una muerte anunciada* de Francesco Rossi²⁰. A professora projeta o fragmento do filme relativo ao momento imediatamente anterior ao assassinato de Santiago Nasar e pede às alunas que situem a passagem na globalidade da obra. Depois,

²⁰<https://www.youtube.com/watch?v=ntFzZSvnUlg>

através de um questionário oral direcionado²¹, a professora leva as alunas a constatarem o lado trágico desta narrativa e a partilharem as emoções, os sentimentos provocados pelo visionamento desta cena.

2. Leitura e análise de fragmento da obra *Crónica de una Muerte Anunciada* de Gabriel García Márquez (Anexo 30) correspondente ao assassinato do protagonista. As alunas (re)leram o fragmento e sublinharam as passagens onde era notável a presença do *fatum*, destacando as seguintes:

- *Yamil Shauim buscó su arma pero no se acordó donde había puesto los cartuchos (líneas 5-6).*
- *Santiago Nasar se dio cuenta de que la puerta principal estaba abierta y no entró por la cocina como solía (líneas 9-11).*
- *La visión de Divina Flor (líneas 28-32).*
- *El papel en el suelo que Plácida Linero no recogió (línea 33).*
- *Plácida Linero no vio su hijo, luego, cerró la puerta, impidiéndolo de entrar (línea 37-39).*

Aproveitou-se a análise destas passagens textuais, para pedir exemplos de estilo direto e indireto, revendo assim alguns dos conteúdos gramaticais trabalhados na primeira aula.

3. Estabelecimento de analogia entre o fim trágico de Santiago Nasar e a tragédia clássica. Partindo da expressão “*en la confusión de la tragédia*”, presente no fragmento anteriormente trabalhado, as alunas, com orientação da docente, discutem entre si a origem e o significado desta palavra (tragédia grega), apontando alguns elementos desta, com base em outras obras estudadas no âmbito da Língua Portuguesa²². Aproveitando alguns dos elementos referidos pelas alunas (como o clímax ou o coro) e acrescentando outros (*pathos*, *catastrophe*, *eleos*, *catharsis*) a professora, através de uma apresentação em *Power Point* (Anexo 31), pede às discentes que, oralmente, associem cada um desses elementos à obra em estudo. Para que as alunas obtenham analogias mais facilmente, a professora proporcionou elementos paratextuais (imagens, fragmentos do filme, entre outros). À medida que se foram estabelecendo

²¹ Este questionário procurou direcionar a atenção das alunas para pormenores como o uso do adjetivo *fatal* (derivado do latim *fatum*) para qualificar a porta da casa de Santiago Nasar, porta esta que se lhe fechou e o levou à morte.

²² Refiro-me ao *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett e a *Os Maias* Eça de Queirós, obras que fazem parte do programa de Língua Portuguesa de 11º.

analogias, as alunas foram sistematizando as ideias, através do preenchimento de uma grelha (Anexo 32).

4. Concretização da tarefa final. Como já referido anteriormente, nesta atividade, as alunas encarnaram o papel de jornalistas e imaginaram uma conversa com um dos personagens da trama. Por uma questão de gestão de tempo (as atividades anteriores levaram mais tempo do que o previsto, já que as discentes mostraram um grande interesse pelo tema da tragédia, partilhando conhecimentos e dúvidas), a atividade foi realizada apenas oralmente, ou seja, em pares imaginaram a conversa com a personagem que lhes foi sorteada, tiraram apontamentos breves e, depois, oralmente relataram essa conversa, salientando o que a personagem mudaria nos seus procedimentos para evitar a morte de Santiago Nasar. Esta atividade não teve apenas como objetivo verificar os conhecimentos das alunas quanto ao papel das diferentes personagens na morte de Santiago Nasar, mas também desenvolver a sua capacidade de expressão oral, empregando os conteúdos linguísticos abordados ao longo das duas aulas (nomeadamente o discurso direto e indireto) e potenciar a sua capacidade imaginativa.

2.6.3. Tarefas de Atenção à Forma

No sentido de despertar a atenção das alunas para as diferentes modalidades do discurso presentes no texto narrativo, foram implementadas, sobretudo na primeira aula da presente unidade, uma série de técnicas que poderemos enquadrar dentro da abordagem do FF.

A) Apresentação de mostras enriquecidas e/ ou realçadas / Reconhecimento e análise guiado da forma linguística.

Como as atividades centradas na forma devem acontecer durante (e dentro) de aulas baseadas no significado, a abordagem começa por uma exploração de sequências descritivas da obra através de um jogo de adivinhação (ver ponto 2.2.2.), onde as alunas se centram no sentido: identificam e caracterizam personagens, espaços, bem como reconhecem a sua funcionalidade no desenrolar da ação.

Analizado o significado, a professora seleciona dois dos textos trabalhados na atividade anterior (Anexo 33) e procede a uma exploração formal dos mesmos. Os fragmentos não foram selecionados ao acaso, ambos constituem uma ótima fonte de *input*, já que apresentam um grande número de formas linguísticas (“torrente de input”)

características da sequência descritiva. Refiro-me à adjetivação e ao uso do pretérito imperfeito do indicativo. Para facilitar o reconhecimento destas formas, utilizei técnicas de “realce de input”. Primeiro, solicitei às alunas que sublinhassem as formas verbais presentes em cada uma das descrições; depois, pedi que identificassem o tempo / modo verbal mais frequente. As discentes, de imediato, identificaram o pretérito imperfeito do indicativo, caracterizando-o como o tempo da descrição.

TEXTO A

“Había cumplido 21 años la última semana de enero y **era** esbelto y pálido y **tenía** los párpados árabes y los cabellos rizados de su padre. **Era** el hijo único de un matrimonio de conveniencia...”

Descripción de Santiago Nasar

Texto B

“... modesta, con paredes de ladrillos y un techo de palma rematado por dos buhardas donde se **metían** a empollar las golondrinas en enero. **Tenía** en el frente una terraza ocupada casi por completo con macetas de flores y un patio grande con gallinas sueltas y árboles frutales. En el fondo del patio, los gemelos **tenían** un criadero de cerdos, con su piedra de sacrificios y su mesa de destazar...”

Descripción de la vivienda de los Vicario

Logo, perguntei qual a classe de palavras que, normalmente, predomina nas sequências descritivas. Também, sem dificuldades, responderam os adjetivos, até pelos conhecimentos que detêm da língua materna. Pedi-lhes, então, que sublinhassem os adjetivos presentes em cada uma das descrições a uma cor diferente das já usadas.

TEXTO A

“Había cumplido 21 años la **última** semana de enero y **era** **esbelto** y **pálido** y **tenía** los párpados **árabes** y los cabellos **rizados** de su padre. **Era** el hijo **único** de un matrimonio de conveniencia...”

Descripción de Santiago Nasar

Texto B

“... **modesta**, con paredes de ladrillos y un techo de palma **rematado** por dos buhardas donde se **metían** a empollar las golondrinas en enero. **Tenía** en el frente una terraza **ocupada** casi por completo con macetas de flores y un patio **grande** con gallinas **seltas** y árboles **frutales**. En el fondo del patio, los gemelos **tenían** un criadero de cerdos, con su piedra de sacrificios y su mesa de destazar...”

Descripción de la vivienda de los Vicario

B) Descoberta e formulação de uma regra explícita.

Por fim, como forma de sistematização das conclusões obtidas, a partir desta análise, convidei as alunas a empreenderem uma atividade de reflexão / consciencialização metalinguística, preenchendo o texto lacunar que se segue em pares:

Después del análisis de los textos, rellena los huecos del siguiente texto.

En las secuencias descriptivas, predominan los verbos de **estado** en el **imperfecto** de indicativo. También abundan los **adjetivos** que sirven para atribuir calidades, características al personaje, al lugar o al objeto. La descripción es un momento de **pausa** en la acción.

A) Apresentação de mostrás enriquecidas e/ ou realçadas / Reconhecimento e análise guiado da forma linguística.

A propósito da última sequência descritiva analisada (dos gémeos Vicario), introduzi uma sequência narrativa (texto abaixo), onde os irmãos são figuras centrais. Pedi às alunas que lessem o excerto e o contextualizassem na novela: episódio em que os irmãos Vicario entram na loja de Clotilde Armenta e anunciam que vão matar Santiago Nasar. Logo, pedi que as alunas distinguissem esta sequência das anteriores. Com relativa facilidade, as alunas referiram que, neste excerto, relatam-se acontecimentos enquantoque, nas sequências anteriores, descreve-se, chegando ao binómio descrição / narração. Então, propus que, à semelhança da atividade anterior, utilizando as técnicas de foco na forma anteriormente evocadas (“torrente de input” e “realce de input”), sublinhassem todos os tempos / modos verbais e identificassem o mais frequente.

TEXTO

Los hermanos Vicario **entraron** a las 4:10. A esa hora sólo se **vendían** cosas de comer pero Clotilde Armenta les **vendió** una botella de aguardiente de caña, no sólo por el aprecio que les **tenía**, sino también porque **estaba** muy agradecida por la porción de pastel de boda que le **habían mandado**. Se **bebieron** la botella entera con dos largas tragantadas, pero **siguieron** impávidos. “**Estaban** pasmados – me **dijo** Clotilde Armenta-, y ya no **podían** levantar presión ni con petróleo de lámpara.” Luego se **quitaron** las chaquetas de paño, las **colgaron** con mucho cuidado en el espaldar de las sillas, y **pidieron** otra botella. **Tenían** la camisa sucia de sudor seco y una barba del día anterior que les daba un aspecto montuno. La segunda botella la **tomaron** más despacio, sentados mirando con insistencia hacia da casa de Plácida Linero, en la acera de enfrente, cuyas ventanas **estaban apagadas**. La más grande del balcón era la del dormitorio de Santiago Nasar. Pedro Vicario le **preguntó** a Clotilde Armenta si **había visto** luz en esa ventana, y ella **contestó** que no, pero le **pareció** un interés extraño.

— ¿Le pasó algo? —preguntó.

— Nada — le contestó Pablo Vicario. — No más que lo andamos buscando para matarlo.

Fue una respuesta tan espontánea que ella no pudo creer que fuera cierta. Pero se fijó en que los gemelos llevaban dos cuchillos de matarife envueltos en trapos de cocina.

— ¿Y se puede saber por qué quieren matarlo tan temprano? —preguntó.

— Él sabe por qué —contestó Pedro Vicario.

A verde estão sublinhados os verbos que se encontram no *Pretérito Indefinido* e a vermelho todos as formas verbais presentes no texto, em outros tempos e modos verbais.

B) Descoberta e formulação de uma regra explícita.

As alunas concluíram, assim, que o tempo verbal por excelência da narração é o Pretérito Indefinido. Puderam também constatar a abundância de verbos, sobretudo de movimento, característica linguística que permite que a ação avance. Estas conclusões foram sintetizadas através do preenchimento de uma grelha por parte das alunas:

Descripción	Narración
<ul style="list-style-type: none">✚ Predominan los verbos de estado (ser, parecer...).✚ Los verbos se encuentran en el imperfecto de indicativo.✚ Abundan los adjetivos.✚ Es un momento de pausa en la acción.	<ul style="list-style-type: none">✚ Predominan los verbos de movimiento (entrar, beber, tomar, quitar...).✚ Los verbos se encuentran en el indefinido de indicativo.✚ Abundan los verbos.✚ Es un momento de avance en la acción.

Relacionado com a narração, impunha-se a análise de outro modo do discurso que, na novela em estudo, apresenta uma importância crucial: o diálogo, que aparece sobretudo na forma de testemunhos e que concede à novela uma dimensão marcadamente jornalística (daí o título *Crónica*). Portanto, a abordagem do diálogo,

bem como do discurso direto / indireto revelou-se imprescindível para que as alunas compreendessem esta dimensão jornalística da obra. Há, assim, uma conexão significado-forma crucial nas aulas baseadas na AF.

A) Apresentação de mostras enriquecidas e/ ou realçadas / Reconhecimento e análise guiado da forma linguística.

Cingindo-me, ainda, à sequência narrativa explorada anteriormente, dirigi a atenção das mesmas para o diálogo aí existente, inquirindo-as sobre a presença dos travessões, que, imediatamente, identificaram como marcas gráficas do diálogo / discurso direto.

— *¿Le pasó algo? — preguntó.*

— *Nada — le contestó Pablo Vicario. — No más que lo andamos buscando para matarlo.*

(...)

— *¿Y se puede saber por qué quieren matarlo tan temprano? — preguntó.*

— *Él sabe por qué — contestó Pedro Vicario.*

De seguida, perguntei a uma aluna *¿Qué contestó Pedro Vicario a Clotilde Armenta, en la última habla del diálogo?*, obrigando-a a utilizar inconscientemente o discurso indireto (*Pedro Vicario le contestó que él sabía por qué*). Seguiram-se mais exercícios do género, sempre oralmente e utilizando frases proferidas por diferentes personagens da novela (que as alunas deviam identificar), tal como os exemplos abaixo mostram.

*Ya **estás** en tiempo de desbravar — le dijo / Santiago le dijo (a Flor) que ya **estaba** en tiempo de desbravar.*

***Suéltala**, blanco — le ordenó en serio. / Victoria Gúzman le ordenó (a Santiago Nasar) en serio que la **soltara**.*

*Así **será**mi matrimonio — dijo. / Santiago Nasar dijo que así **sería**su matrimonio.*

*... ella le contestó imposible: **Fu**e**mi** autor. / Ángela Vicario le contestó imposible que Santiago Nasar **había sido** su autor.*

*“No **ha vuelto** a nacer otro hombre como **ése**”, me dijo... / Victoria Gúzman le dijo que no **había vuelto** otro hombre como aquel...*

A atividade resultou muito bem não só porque as alunas, de forma inconsciente, foram aplicando quase sempre corretamente as regras de transformação do discurso direto para o indireto (recorrendo, muitas vezes, às semelhanças existentes entre a língua meta e a língua materna), mas também porque, numa lógica de adivinhação, foram recapitulando passagens fulcrais da obra (constituiu até um exercício de

verificação de leitura: ver até que ponto as discentes realizaram uma leitura atenta da novela). No entanto, de salientar que, a determinado momento da atividade, as alunas sentiram necessidade de designar o que estavam a fazer e surgiu, naturalmente, o seguinte comentário por parte de uma delas: “Ah! Já sei o que estamos a fazer... Estamos a passar do discurso direto para o indireto!”. Aproveitei, obviamente, o comentário e pedi às discentes que fossem assinalando as transformações que estavam a fazer (a nível verbal, pronominal...).

B) Descoberta e formulação de uma regra explícita.

No final do exercício, impunha-se uma sistematização das alterações que foram sendo assinaladas. Forneci, então, um esquema que as alunas tiveram que preencher em grupo (com a minha orientação), mediante o que foi trabalhado oralmente (Anexo 34). Esta abordagem gramatical foi colmatada com a realização de exercícios escritos de transformação do discurso direto para o indireto e vice-versa, tal como os seguintes exemplos:

¡Hay que poner en práctica!

1. Cuenta a tus compañeras lo que dijo uno de los hermanos Vicario a Cristo Bedoya.

“Cristóbal — gritó —: dile a Santiago Nasar que aquí lo estamos esperando para matarlo.”

2. Escribe en el estilo directo el siguiente pasaje de la obra.

“Pedro Vicario le preguntó a Clotilde Armenta si había visto luz en esa ventana, y ella contestó que no...”

2.6.4. Avaliação

Tal como nas unidades didáticas anteriores, no final da presente foi fornecida uma ficha de autoavaliação (Anexo 35), onde as alunas refletem acerca das competências desenvolvidas ao longo das duas aulas, bem como acerca da maneira como os conteúdos gramaticais (neste caso, o discurso direto / indireto) foram trabalhados e desenrolados. Na primeira parte da ficha, relacionada com as competências desenvolvidas, as alunas assinalaram ☺ em todos os itens e, na realidade, não só revelaram um conhecimento aprofundado da obra, fruto de uma leitura atenta, como manifestaram alguma facilidade na operacionalização das tarefas propostas.

Quanto à segunda parte da ficha de autoavaliação, relativa aos conteúdos gramaticais, todas responderam que gostaram da forma como estes foram abordados, tendo resultado fácil a aprendizagem e a aplicação dos mesmos. Na verdade, como

salientei anteriormente, através de um método indutivo e de atenção à forma, as alunas facilmente resolveram os exercícios de transformação discurso direto / indireto e vice-versa, conteúdo que, muitas vezes, resulta complexo devido às transformações verbais (tempos e modos) que exige. Em parte, este sucesso deve-se também ao facto da turma ser apenas constituída por cinco discentes, o que permite um ensino mais personalizado e uma participação mais ativa e dinâmica por parte delas.

Conclusão (ou Considerações finais)

Esta reflexão acerca do papel da gramática no ensino de línguas estrangeiras permitiu concluir que não existem verdades universais, nem dogmas didáticos. O professor de LE deve adotar uma postura eclética e uma flexibilidade metodológica que vá além de qualquer “método” ou “abordagem” (já que nos encontramos no que Romo Simón²³ chama de “la era post-método”) e que vá de encontro aos diferentes estilos e às diversas necessidades dos discentes com quem trabalha diariamente. É o professor que melhor conhece (ou devia conhecer) os seus alunos e, portanto, é aquele (e não o *método* ou o *programa*) que se encontra mais capaz de selecionar as metodologias e as ferramentas pedagógicas adequadas. Não há nenhum método eficaz para ensinar uma língua estrangeira e, por isso, o docente deve recorrer às contribuições das distintas abordagens existentes.

Obviamente, esta não é uma missão fácil, exigindo do professor não só um conhecimento considerável da teoria da aprendizagem e da didática, mas também conhecimentos gramaticais sólidos, que lhe permitam escolher os aspetos formais e a(s) metodologia(s) mais adequadas ao tipo de alunos que tem e respetivos objetivos.

A minha experiência, enquanto docente de língua estrangeira e língua materna, tem mostrado que não há receitas infalíveis e que não há estratégias nem técnicas a banir, sendo, por vezes, necessário recorrer a procedimentos de âmbito estruturalista, como a memorização ou a repetição, assim como há grupos de discentes que exigem pelas suas características a implementação de um modelo de aula tradicional baseado no PPP (*Present, Practice, Produce*). Quantas vezes preparamos e planificamos a mesma aula para diferentes grupos e constatamos que as mesmas técnicas e estratégias resultam num grupo e noutro nem por isso... Assim, na sala de aula, há espaço para quase tudo, como refere Romo Simón: “En el aula de E/LE no todo vale per se, pero casi todo puede valer.” (2015:11)

Contudo, a mesma experiência tem me revelado que o aluno que assume o comando da sua própria aprendizagem, descobrindo as regras por si mesmo através da observação; que aprende com uma finalidade, para cumprir uma determinada ação em conjunto com os seus colegas, interagindo e colaborando com eles, se mostra mais motivado e consegue adquirir determinadas estruturas linguísticas de forma mais

²³ Romo Simón (2015)

efetiva, melhorando o seu nível de fluidez e precisão na língua alvo. Em suma, procurei através das unidades didáticas apresentadas e continuo a tentar todos os dias, na sala de aula, no meu dia a dia, fazer das palavras de Franklin o meu lema:

*Tell me
and I forget.
Teach me
and I remember.
Involve me
And I learn*

Referências bibliográficas

Alonso Marks, Emilia (2004). “Reevaluación del papel de la gramática en la instrucción lingüística: porque hacerlo y como hacerlo” in Catillo Carballo, María Auxiliadora (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad – Actas del XV Congreso International de ASELE*. Sevilla : Universidad de Sevilla, 120-127. Disponível em :http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0118.pdf

Alonso Raya, R. ; Martínez Gila, P. (1998). « Prácticas gramaticales. Criterios de presentación y secuenciación », in Aldrey, Maria Carmen Losada; Caneda, José F. Márquez; Juliá, Tomás Eduardo Jiménez (coords.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo e gramática: Actas del IX Congreso International de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 325- 331. Disponível em:http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0328.pdf

Chaudron, Craig (1988). *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum de Referência para as línguas : Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto : Edições Asa. Disponível em : http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/Quadro_Europeu_total.pdf

Coronado González, Mª L. (1998). “Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales”, Carabela, 43, *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, 81-94.

Cruz, Maria de Lourdes Otero Brabo (1998). “Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competência comunicativa: ¿Dónde entra la gramática? in Aldrey, Maria Carmen Losada; Caneda, José F. Márquez; Juliá, Tomás Eduardo Jiménez (coords.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo e gramática: Actas del IX Congreso International de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 111-116. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf

Doughty, C. e Williams, J., eds. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Estaire, Sheila (2004). “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, in *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, nº1, 48-67. Disponible em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925287>

Estaire, Sheila (2007). “La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas”, FAEA. Disponible em: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>

Estaire, Sheila (2011). “Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas”, in *marcoELE Revista de Didáctica ELE*, nº12, 1-26. Disponible em: <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Fernández López, M^a del Carmen (1998). “El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera”, *Carabela*, 43, *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, 95-126.

Fernández Montes, Isabel María (2011a). “Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma”. In *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE* 13. Disponible em: http://marcoele.com/descargas/13/fernandez_practica-en-la-forma.pdf

Fernández Montes, Isabel María (2011b). *Un estudio sobre los efectos del realce del input y la dictoglosia en la adquisición del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto del español* (Tese de Mestrado). Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2011_BV_13_41ISABEL%20FERNANDEZ%20MONTES.pdf?documentId=0901e72b81249882

Fernández, Sonsoles (2002a). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação – 10º ano*. s/l : Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário. Disponible

em :http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_cont_10.pdf

Fernández, Sonsoles (2002b). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação – 11º ano*. s/l : Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário. Disponível em :http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_cont_11.pdf

Fernández, Sonsoles (2003). *Propuesta Curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid : Ministério de Educación, Cultura y Deporte / Edinuem.

Fernández, Sonsoles (2005). “Marco Común Europeo de Referencia y enfoque por tareas”, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. In *Carabela* 57, SGEL.

Franco, A. (1989). “A Gramática no ensino das segundas línguas”. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, 06, 59-116. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2593.pdf>

Gómez del Estal, M.; Zanón, J. (1996). « La enseñanza de la gramática mediante tareas », in S. Montesa e P. Gomis (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Málaga, ASELE, 89-100. Disponível em : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0087.pdf

Gómez del Estal, M.; Zanón, J. (1999). « Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español », in Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinuem, pp. 73-79.

Gómez del Estal, M. (2004a). “La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas”, *Forma 8. Gramática: enseñanza y análisis* , SGEL, Madrid, pp. 83-108. :http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm

Gómez del Estal, M. (2004b). "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE. Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos", in Sánchez Lobato, J e Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp.689-714.

Gómez del Estal, M. (2015). « Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática lo que se ve y lo que se hace », in *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE20*. Disponible em: <http://marcoele.com/teoria-y-practica-de-la-ensenanza-de-la-gramatic>

Gutiérrez Araus, Maria Luz (1998). "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo", in Aldrey, Maria Carmen Losada; Caneda, José F. Márquez; Juliá, Tomás Eduardo Jiménez (coords.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo e gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 111-116. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0114.pdf

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid : Instituto Cervantes. Disponible em : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Llopis García, Reyes (2009). "La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy", in *RedELE* 16. Disponible em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d

Long, Michael H. (1998). "Focus on form in taskbased language teaching". University of Hawaii at Manoa, pp.35-49. Disponible em: [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/40789/1/Long%20\(1998\)_WP16\(2\).pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/40789/1/Long%20(1998)_WP16(2).pdf)

Lyrio, Aurélia Leal Lima (2012). "Ensino Comunicativo e foco na forma (FonF)". In *I Jornada sobre Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Espírito Santo*, v.1, nº1. Disponible em: <http://periodicos.ufes.br/litterae/article/view/2136/1578>

Martín Peris, Ernesto (1998). "Gramática y enseñanza de segundas lenguas",

Carabela, 43, *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, 5-32.

Martín Peris, Ernesto (2004). “Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, in *redELE: Revista Electrónica Digital ELE*, nº0, 242-278. Disponible em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826490>

Martín Peris, Ernesto (2004). “La subcompetencia lingüística o gramatical”, in Sánchez Lobato, J e Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 467-489.

Martín Peris, Ernesto (2005). “La enseñanza de la gramática según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. In *Carabela* 57, SGEL.

Martín Sánchez, Miguel A. (2008). “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”, In *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, nº3, enero de 2008, pp.29-41. Disponible em: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLaGramaticaEnLaEnsenanzaaprendizajeDeELE-2510392%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLaGramaticaEnLaEnsenanzaaprendizajeDeELE-2510392%20(1).pdf)

Martín Sánchez, Miguel A. (2009). “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”, In *Tejuelo*, nº5, págs.54-70. Disponible em: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/DialnetHistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/DialnetHistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20(5).pdf)

Martín Sánchez, Miguel A. (2010). “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”, in *Tejuelo* nº8, 59-76.

Matte Bon, Francisco (1998). “Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera”, *Carabela*, 43, *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, 53-80.

Melero Abadía, P. (2004). «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa», in Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp.689-714.

Navarro Serrano, Pedro (2009). “Descomplicando la gramática: Atención a la forma y al significado”, in *Tinkuy: Boletín de Investigación y debate*, nº11. Universidade de Montréal: 95-105. Disponible em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303897>

Ortega, Lourdes (2001). “Atención implícita hacia la forma: teoría y investigación”, in S. Pastor y V. Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas, Anexo 1 de Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, Alicante, Universidad de Alicante, 179-211. Disponible em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6695/1/EL_Anexo1_08.pdf

Ortega Olivares, J. (1998). “La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo”, in Aldrey, Maria Carmen Losada; Caneda, José F. Márquez; Juliá, Tomás Eduardo Jiménez (coords.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo e gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 133-142. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0136.pdf

Ortega Olivares, J. (1998). “Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/ LE”. In *RILCE* 14/2: 325-347.

Ortega Olivares, J. (2001). “Gramática y atención a la forma”. *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia* 1:73-87.

Pastor Cesteros, Susana (2004). «El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE », in Catillo Carballo, María Auxiliadora (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad – Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla : Universidad de Sevilla, 638-645 . Disponible em : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf

Piedehierro Saez, C. (2003). *El papel de la Gramática en la clase de ELE: Una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, [Tese de Mestrado]. Disponible em:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_08_Piedehierro.pdf?documentId=0901e72b80e3cdc2

Pinto, Jorge (2011). “O ensino / aprendizagem da gramática do Português L2 – um estudo de caso”, in *RevPLE – Revista Eletrónica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua Não Materna*, Associação de Professores de Português (APP), N°2. Disponível em: http://www.clul.ul.pt/files/jorge_pinto/Jorge_Pinto_Artigo_RevPLE.pdf

Raya, Rosario Alonso; Gila, Pablo Martínez (1998). “Prácticas gramaticales, criterios de presentación y secuenciación” in Aldrey, Maria Carmen Losada; Caneda, José F. Márquez; Juliá, Tomás Eduardo Jiménez (coords.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo e gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 325-331. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0328.pdf

Raya, Rosario Alonso (2010). “Cómo mejorar tu vida con la gramática”. En *MarcoELE* núm.10. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.alonso.pdf].

Rebodello, Marta (1998). “Enseñar gramática del español sin enseñar gramática. VanPatten y el concepto de «entrada gramatical» (input)”. in Aldrey, Maria Carmen Losada; Caneda, José F. Márquez; Juliá, Tomás Eduardo Jiménez (coords.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo e gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 317-323. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0320.pdf

Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3rd ed., Cambridge University Press, Cambridge.

Robles Ávila, Sara (2004). « Tareas formales en ELE : un acercamiento metalingüístico a los contenidos gramaticales », in Catillo Carballo, María Auxiliadora (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad – Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla : Universidad de

Sevilla, 741- 747. Disponible em :
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0739.pdf

Rodriguez Abella R. M., Valero Gisbert M.J. (1999), «La gramática para comunicar: una propuesta inductiva». In Losada Aldrey M. C., Márquez Camedá J. F., Jiménez Julia T. E., *Actas del IX congreso internacional de ASELE*, p. 433-440, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Disponible em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf

Romo Simón, Francisco (2015). “La instrucción gramatical y la lengua materna en la era post-método”, in *marcoELE: Revista De Didáctica ELE*, nº21,1-17. Disponible em:
http://marcoele.com/descargas/21/romo-instruccion_gramatical.pdf

Ruiz Martín, Arancha (2006). *Los efectos de la instrucción enfocada al procesamiento del input en la adquisición de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos”, con sus modificadores adjetivos, por estudiantes angloparlantes de ELE*. Universidad Antonio de Nebrija [Tese de Mestrado]. Disponible em:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_09Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e3a053

Sánchez Pérez, Aquilino, (1992) *Historia de la Enseñanza del Español como lengua extranjera*, Universidade de Murcia. Disponible em:
<http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>

Vásquez López, Manuel (2009). “Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas”, in *marcoELE: Revista De Didáctica ELE*, nº9, 237-262. Disponible em:
http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf

Zanón, J. et alii (1996). “Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales” in S. Montesa e P. Gomis (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Málaga, ASELE, 77-87. Disponible em :
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0075.pdf

Zanón, J. (1999). *La enseñanza de español mediante tareas*, Edinumen, Madrid.

Zanón, J.; Estaire, S. (2010). “El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español”, in *Monográficos MarcoELE, Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera, Las Navas del Marqués*, nº11, 410-418. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>

Anexos

Anexo 1

ESPAÑOL CONTINUACIÓN – 11º CURSO

Guión – Tarea final

Tarea final: creación de un cartel publicitario (campaña solidaria a favor de las víctimas del tifón en Filipinas).

Objetivo: crear un anuncio atractivo y original para publicar en vuestro instituto.

Procedimientos:

- **Primera parte**

1. Dividid la clase en dos grupos (tres personas).
2. Cada grupo, crea su proyecto:
 - a) Busca **fotos o dibujos** adecuados.
 - b) Crea el **eslogan**, el **titular** y el **cuerpo de texto** (consultar fichas de trabajo realizadas en la última clase). **¡Ojo!** Debes emplear en el eslogan, titular o cuerpo de texto una frase condicional (probable o poco probable / imaginaria).
 - c) Realiza un collage con los elementos gráficos y textuales.

- **Segunda parte**

1. Exponed por grupos vuestros proyectos de anuncios ante el resto de la clase, explicando los procesos de creación y elaboración.
2. Entre todos discutid las decisiones tomadas, presentad sugerencias, cambios.
3. Presentad la versión final en la clase siguiente.

Evaluación: Cubrid el cuestionario en anexo y reflexionad un poco sobre el trabajo y las competencias desarrolladas.



Anuncio “Fábrica de los Sueños”

Para persuadir a los consumidores, la publicidad emplea técnicas y recursos diversificados. ¡Vamos a reflexionar sobre ellos!

Recursos visuales (la imagen)

a) Enumera los diferentes espacios / locales que aparecen en el anuncio. ¿Qué te sugieren?

b) ¿Cuándo se desarrolla la acción? ¿Por qué?

c) Los protagonistas del anuncio son niños. ¿Por qué?

Recursos sonoros (la música)

d) ¿Cuál es la función de la música en el conjunto del anuncio?

Recursos lingüísticos (las palabras)

e) Fíjate en el eslogan “Si sueñas...loterías”. Hay un juego de palabras, explícalo.

Si puedes colaborar.

Por **5€** hasta 3 millones en oro.

Sorteo de Oro Cruz Roja
No es por el oro

Badajoz | 18 de julio de 2013
www.cruzroja.es/sorteodeoro

Infórmate sobre los números premiados, a partir de las 20 h del 18 de julio de 2013, en www.cruzroja.es, llamando al 902 22 22 94 o enviando un SMS al 215757 (palabra ORO espacio N° Boleto espacio N° Serie).
 Coste máximo de establecimiento de la llamada 0,083 €. Coste del SMS 0,18 €. Imp. Incl. (Servicio para Cruz Roja prestado por Jetmultimedia España, S.A. C/ Via de Los Poblados, 3, Madrid. Tel. 902 01 02 01).

Cada vez más cerca de las personas

La imagen ☐

El texto ☐

El logotipo ☐

El eslogan ☐

El titular ☐

Anexo 4

1 - Lee los siguientes eslóganes y, con tu pareja, escoge los tipos de productos / entidades que podrán publicitar. (Atención algunos productos se repiten).

Grupo A

- 1 - Pulsa el botón, siente el poder. Gillette
- 2 - No se nota, no se mueve, no traspasa. Compresa higiénica
- 3 - Si bebes, no conduzcas. DGT
- 4 - El frotar se va a acabar. Producto de limpieza
- 5 - "¿Hasta dónde quieres llegar hoy?" Microsoft

Grupo B

- 1 - Busque, compare y si encuentra algo mejor, cómprelo. Producto de limpieza
- 2 - No compre sin ton ni son, compre Thomson. Electrodomésticos
- 3 - Diseñado en el cielo, pilotado en la tierra. Coche
- 4 - ¿Importado? No, importante. Coche
- 5 - Ford Fiesta Fuerte. Coche

Grupo C

- 1 - Cuerpo de berlina, corazón de deportivo.
- 2 - Póntelo, pónselo.
- 3 - Un poco de Magno es mucho.
- 4 - Un Martini invita a vivir.
- 5 - 1880. El turrón más caro del mundo.

DGT (Dirección General de Tráfico)	Producto de limpieza	Coche	Preservativo
Chocolate	Gillette	Microsoft	Compresa higiénica
Electrodomésticos	Bebida		

2 – En los eslóganes se emplean procesos lingüísticos diversificados para captar la atención del consumidor. Aquí tienes algunos ejemplos de recursos. Busca en el ejercicio anterior eslóganes que los ejemplifiquen.

Aliteración (repetición de un mismo sonido)	<ul style="list-style-type: none"> • Ford Fiesta Fuerte. • <input type="text"/>
Repeticiones (de palabras y/o estructuras)	<ul style="list-style-type: none"> • Vive en tu mundo, juega en el nuestro. (repetición de estructuras) • <input type="text"/> • <input type="text"/> • <input type="text"/> • <input type="text"/> • <input type="text"/>
Rima	<ul style="list-style-type: none"> • Rex<u>ona</u> no te aband<u>ona</u>. • <input type="text"/> • <input type="text"/>
Imperativo	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Vive</u> en tu mundo, <u>juega</u> en el nuestro. • <input type="text"/> • <input type="text"/> • <input type="text"/> • <input type="text"/> • <input type="text"/>
Interrogaciones retóricas (sin respuesta)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Te gusta conducir? • <input type="text"/>
Antítesis /Paradoja (expresión de ideas contrarias)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Más</u> velocidad con <u>menos</u> consumo. • <input type="text"/>
Hipérbole (exagero de una realidad)	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="text"/>

¡Buen trabajo!

Redacción de eslóganes

Grupo 1

Observa las imágenes (A y B), imagina el producto, servicio o institución publicitados y redacta eslóganes creativos y originales, empleando los recursos lingüísticos / estilísticos que has estudiado. ¡A ver si descubres el autor de las obras artísticas retratadas en las imágenes!

Imagen A

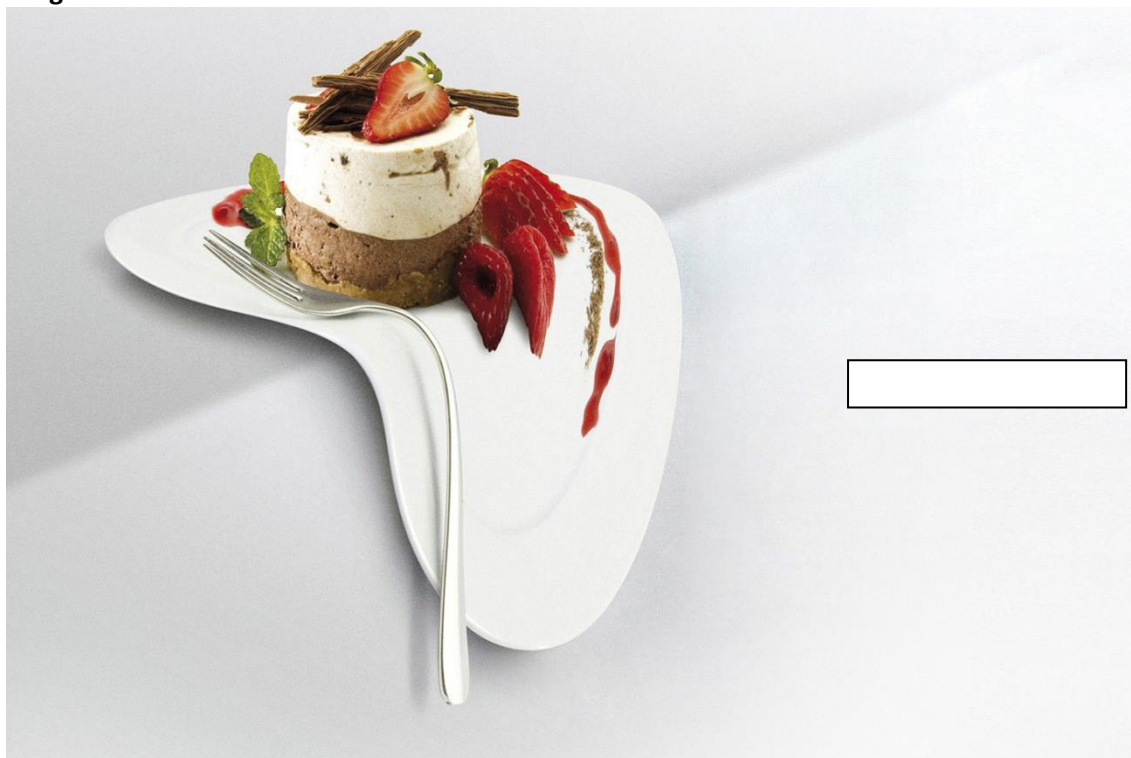
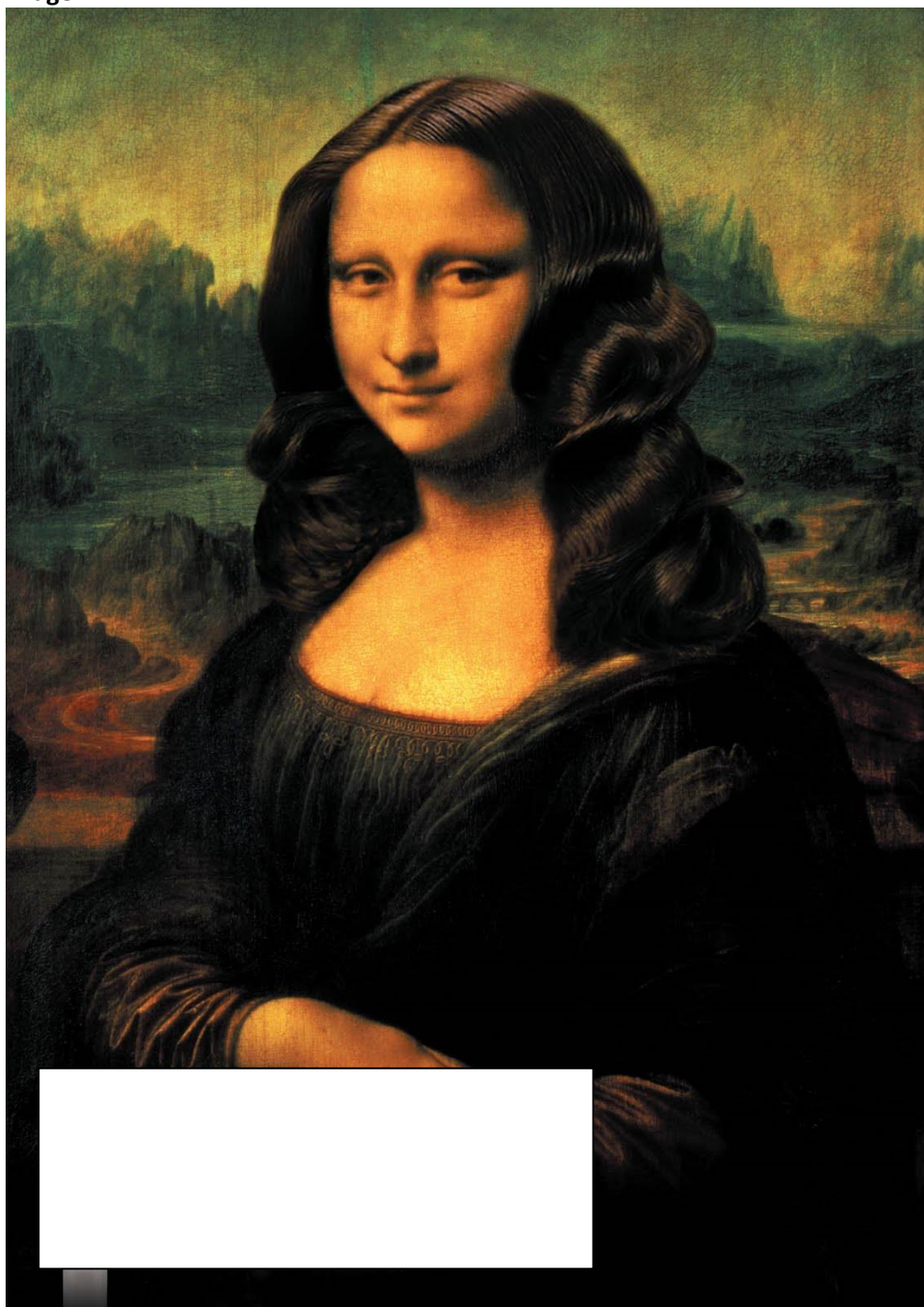


Imagen B

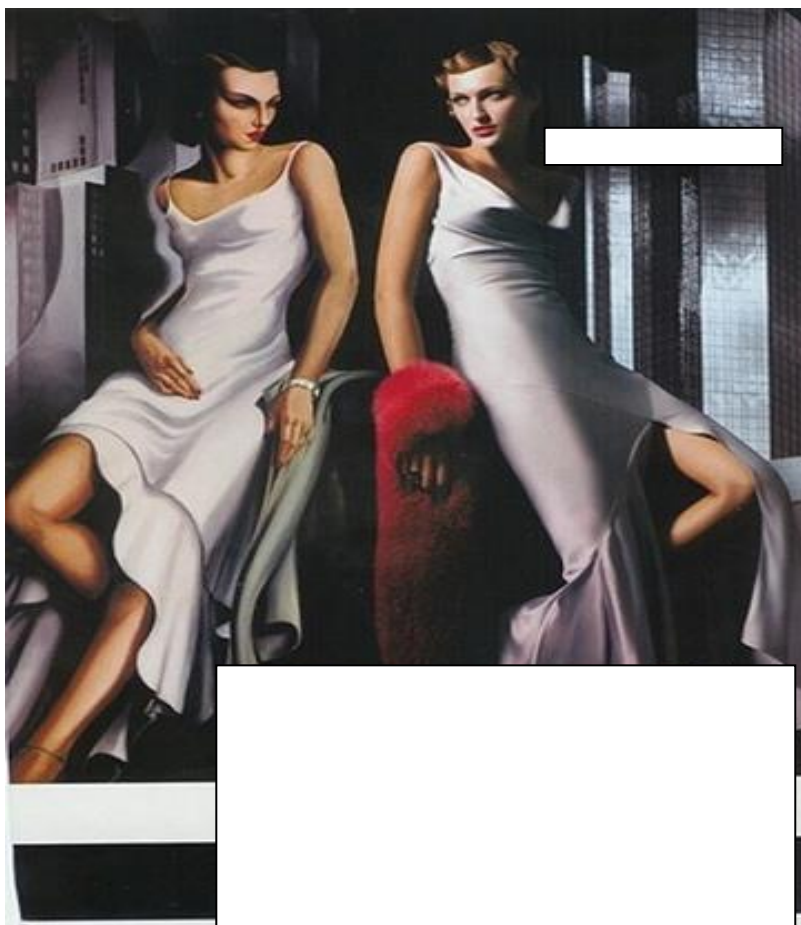


Redacción de eslóganes

Grupo 2

Observa las imágenes (A y B), imagina el producto, servicio o institución publicitados y redacta eslóganes creativos y originales, empleando los recursos lingüísticos / estilísticos que has estudiado. ¡A ver si descubres el autor de las obras artísticas retratadas en las imágenes!

Imagen A



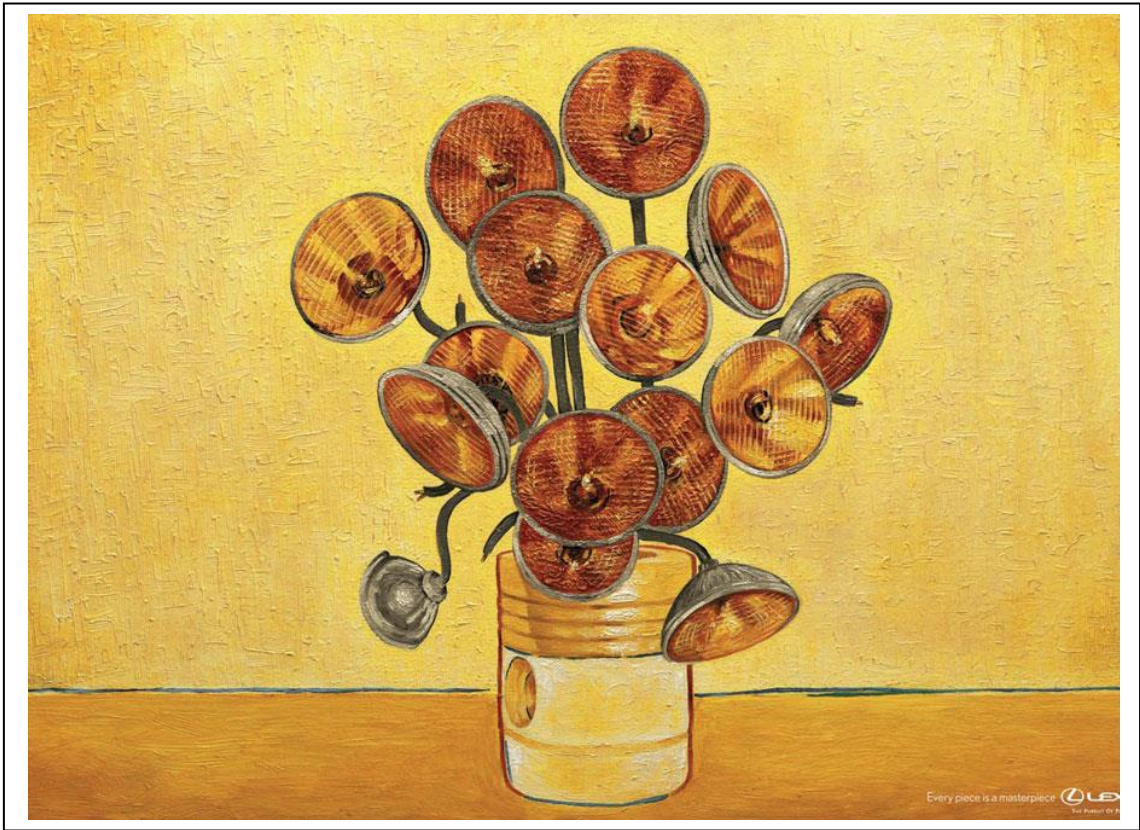


Imagen B

Grupo 3

Observa las imágenes (A y B), imagina el producto, servicio o institución publicitados y redacta eslóganes creativos y originales, empleando los recursos lingüísticos / estilísticos que has estudiado. ¡A ver si descubres el autor de las obras artísticas retratadas en las imágenes!

Imagen A

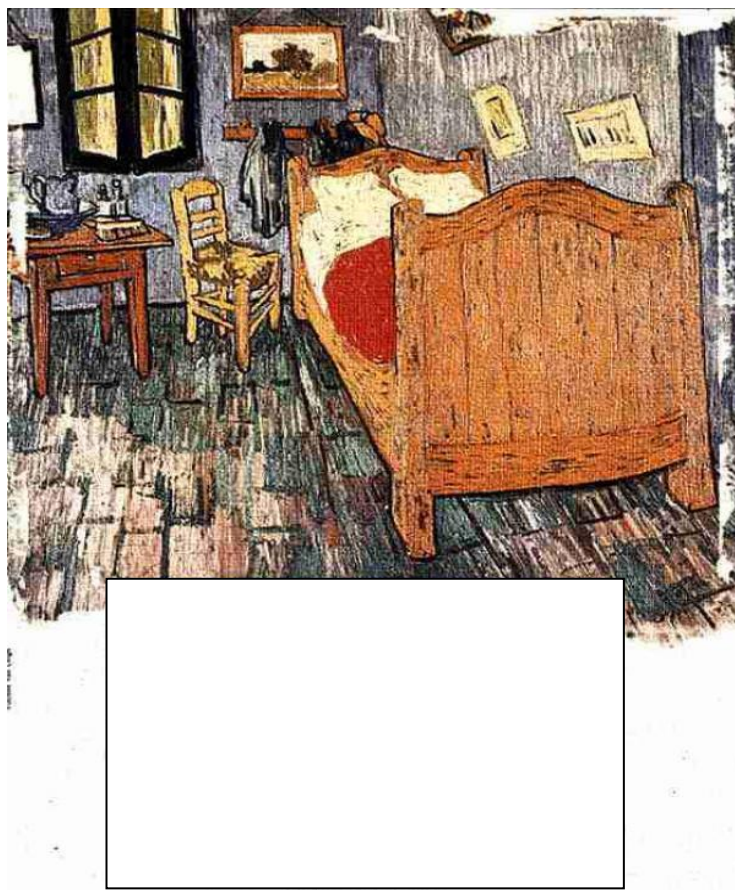


Imagen B



Anexo 6



Fig.1 Exemplo de slogan criado por alunas do 11ºano.



Fig.2 Exemplo de slogan criado por alunas do 11ºano.

Anexo 7





Imagen 7



Imagen 8



Imagen 9

Anexo 8



Anexo 9

Comprensión oral (entrevista de radio)

Segunda audición (02:14-04:48)

1. ¿Por qué los niños del tifón Hayan son víctimas por partida doble?

2. Completa la secuencia.

Los niños víctimas de catástrofes como estas tienen necesidades especiales.

¿Cuáles?

a) Protección (sobre todo a los huérfanos)

b) _____

c) _____

d) _____

e) Instalación de letrinas

f) _____

Comprensión oral (entrevista de radio)

Tercera audición (04:48-hasta el final)

1. Escoge la opción correcta.

a) Según Carmen Molina, la mejor forma de ayudar en un primer momento es...

☐ Aportar dinero.

☐ Aportar materiales.

☐ Donar alimentos.

b) En tiempos de crisis, los españoles...

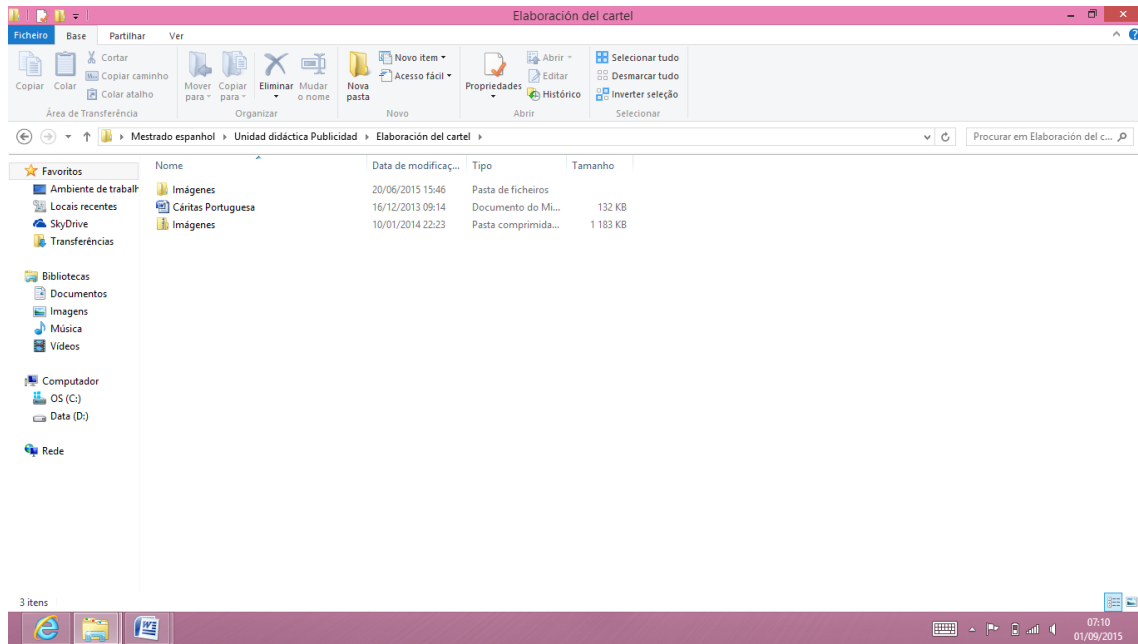
☐ Ya no son solidarios, porque se han quedado sin trabajo.

☐ Sólo aportan ayuda si tienen trabajo.

☐ Siguen solidarios, sobre todo para este tipo de desastres, catástrofes.

2. ¿Por qué la ayuda en los primeros días es fundamental?

Anexo 10



Anexo 11

El Condicional Simple

1. Rellena los esquemas según lo que vas descubriendo.

a) El condicional se forma a partir del _____ + las terminaciones.

b) Escribe, entonces, las terminaciones del condicional simple que faltan:

-ar/-er/-ir
-ía
-
-ía
-
-íais
-

c) Escribe el condicional de los siguientes verbos irregulares:

Decir ⇒

Haber ⇒

Hacer ⇒

Poder ⇒

Poner ⇒

Querer ⇒

Salir ⇒

Tener ⇒

Venir ⇒

El Pretérito Imperfecto de subjuntivo

1. Rellena los esquemas según lo que vas descubriendo.

a) El pretérito imperfecto de subjuntivo se forma a partir de la _____ persona del plural del _____.

b) Escribe, entonces, las terminaciones del imperfecto de subjuntivo que faltan:

Imperfecto de subjuntivo
Habla
Habla^{ras}
Habla
Habla^{ramos}
Habla
Habla^{ran}

Anexo 12

Anexo – cuestionario de autoevaluación 1- En cuanto a la Unidad Didáctica...



Ahora ya soy capaz de...	😊	😐	☹️
1. Reconocer los diferentes elementos que componen un anuncio publicitario (imagen, eslogan, titular, texto, logo...).			
2. Identificar e interpretar los diferentes recursos empleados en la publicidad (recursos visuales, sonoros y lingüísticos).			
3. Identificar y emplear algunos recursos lingüísticos propios del texto publicitario (imperativos, oraciones condicionales, rimas, juegos de palabras, repeticiones...).			
4. Mostrar conciencia crítica ante los mensajes publicitarios.			
5. Indicar en lengua española diferentes soportes publicitarios, reconociendo la omnipresencia de la publicidad en nuestra sociedad.			
6. Distinguir los diferentes tipos de publicidad: comercial e institucional.			
7. Comprender textos orales informativos (entrevista).			
8. Imaginar, emprender, desarrollar y evaluar proyectos colectivos (el anuncio publicitario) con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.			

2- En cuanto a la tarea final...

Tarea final	Interés (de 1 a 5)	¿Acabada? ¿Qué me falta?	¿Qué he aprendido?	Dificultades	¿Para mejorar?
Creación de un anuncio publicitario gráfico (campaña solidaria).					

Anexo 13



ES LO QUE COMEMOS
Y CÓMO LO COMEMOS.

Es el aceite y es el reír. Es el pan y es el hablar.
Es el vino y es el andar. Es el tomate y es la cultura.
Es el pescado y es el paisaje.
No es solo una dieta. Es un estilo de vida.

DIETA MEDITERRÁNEA
Nuestra dieta, nuestro mejor legado.

alimentación.es
Saber más para comer mejor



Anexo 14

Vídeo “La dieta mediterránea – Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad”

1. Observa el vídeo y contesta a las preguntas siguientes.

1.1. Todos los alimentos siguientes forman parte de la dieta mediterránea, pero ¿Cuáles son los que se citan en el vídeo?

- El aceite de oliva
- Las legumbres
- El pescado
- El arroz
- El pan
- El queso
- Las frutas
- La pasta
- Las verduras
- Los huevos
- Los frutos secos
- El vino



1.2. Elige las opciones correctas.

1.2.1. La dieta mediterránea constituye un corpus cultural extraordinario que abraza a todos pueblos de la...

- a) Cuenca b) Galicia c) Francia

1.2.2. La fuente principal de grasa en la dieta mediterránea es...

- a) La carne b) La leche c) El aceite de oliva

1.2.3. Según esta dieta, se debe comer pequeñas cantidades de...

- a) Aves de corral b) Carnes rojas c) Pescado

1.2.4. El vino se debe consumir principalmente...

- a) Antes de las comidas b) Durante las comidas c) Después de las comidas

¡Buen trabajo!

Anexo 15

La Pirámide de la Dieta Mediterránea

La pirámide tradicional de la Dieta Mediterránea (DM) se ha puesto al día para adaptarse al estilo de vida actual. Por iniciativa de la Fundación Dieta Mediterránea y en colaboración con numerosas entidades internacionales, un amplio grupo de expertos pertenecientes a disciplinas diversas, desde la nutrición a la antropología, pasando por la sociología y la agricultura, ha consensuado un nuevo esquema que enriquece la representación gráfica con la incorporación de elementos cualitativos. La pirámide sigue la pauta de la anterior: sitúa en la base los alimentos que deben sustentar la dieta y relega a los estratos superiores, gráficamente más estrechos, aquellos que se deben consumir con moderación. La pirámide establece pautas alimentarias de cumplimiento diario, semanal y ocasional, para lograr una dieta saludable y equilibrada.

Diariamente



Cereales. Una o dos raciones por comida, en forma de pan, pasta, arroz, cuscús u otros. Deben ser preferentemente integrales.



Verduras. Deberían estar presentes tanto en la comida como en la cena, por lo menos una de ellas debe ser cruda. La variedad de colores y texturas aporta diversidad de antioxidantes y de sustancias protectoras.



Frutas. Una o dos raciones por comida. Deben ser el postre habitual.



Agua. Se debe garantizar el aporte diario de entre 1,5 y 2 litros de agua. Además de beber agua directamente, el aporte de líquido se puede completar con infusiones de hierbas con azúcar moderado y caldos bajos en grasa y sal.



Productos lácteos. Preferiblemente en forma de yogur y queso.



El aceite de oliva. Situado en el centro de la pirámide, debería ser la principal fuente de grasa por su cualidad nutricional.



Las especias, las hierbas, las cebollas y el ajo son una buena manera de introducir una variedad de aromas y sabores a los platos y una buena estrategia para reducir el uso de la sal. **Las aceitunas, los frutos secos y las semillas** son una buena fuente de grasas saludables, proteínas, vitaminas, minerales y fibras.



Vino. Siempre que las creencias religiosas y sociales lo permitan, se recomienda un consumo moderado de vino u otras bebidas fermentadas.

Semanalmente



Pescado (dos o más raciones), **la carne magra** (dos raciones) y **el huevo** (2-4 raciones) son fuentes de proteína de alta calidad de origen animal. El pescado y el marisco son, además, fuentes de grasas saludables, de Omega-3.



El consumo de **carne roja** debe ser menos de dos raciones, preferentemente cortes magros y de **la carne procesada** menos de una ración.

De manera ocasional



Los **dulces** se deberían consumir en pequeñas cantidades y sólo de vez en cuando.

Junto a las recomendaciones en cuanto a la proporción y frecuencia de cada uno de los grupos de alimentos, la incorporación de algunos elementos culturales y de estilo de vida es uno de los aspectos más destacados de la nueva pirámide.

http://www.alimentacion.es/imagenes/es/FOLLETO%20PROFESORES_tcm5-54567.pdf (adaptado)

Anexo 16

Comprensión de texto

1. Di si las afirmaciones siguientes son verdaderas (V) o falsas (F).

- a) La adaptación de la pirámide al estilo de vida actual fue una iniciativa exclusiva de la Fundación Dieta Mediterránea. ☐
- b) La nueva pirámide incorpora también elementos culturales y de estilo de vida. ☐
- c) En la base de la pirámide se sitúan los alimentos que debemos consumir con moderación. ☐
- d) Según la pirámide, debemos comer verduras crudas y de diferentes colores. ☐
- e) En vez de la sal podemos utilizar las especias y las hierbas para introducir sabor a los platos. ☐
- f) Según la dieta mediterránea, el vino está proscrito. ☐
- g) Podemos comer un huevo por día. ☐
- h) Podemos comer carne branca dos veces por semana. ☐

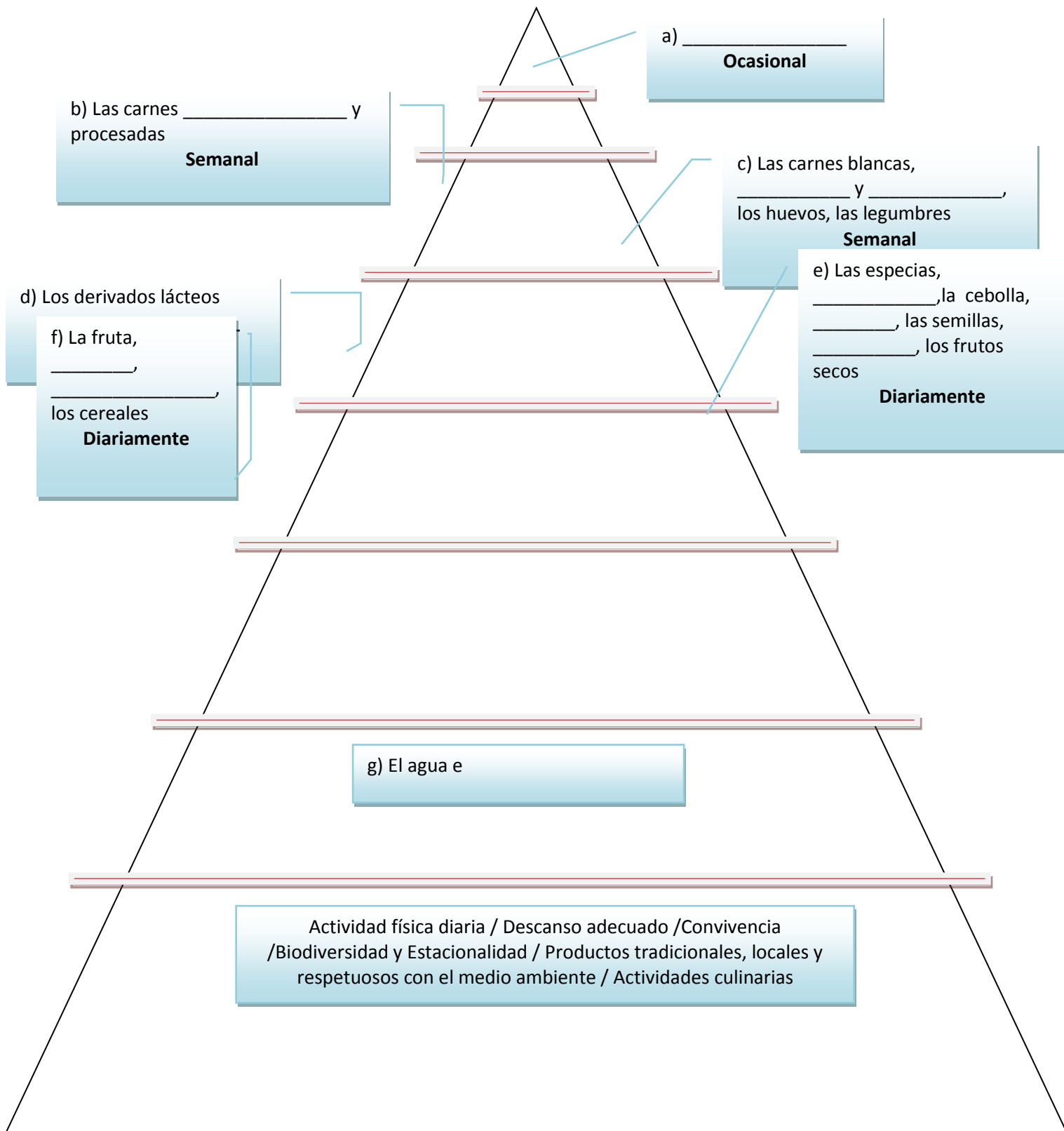
1.2. Corrige las afirmaciones falsas.

¡Buen trabajo!

Profesora de prácticas: Marta Ferreira

Anexo 17

Rellena la pirámide con informaciones del texto.



Anexo 18

Aquí tienes algunos alimentos. Escríbelos en el local correcto de la pirámide.



Las patatas / la pasta / las lentejas / la sardina / el
conejo / la leche / el chorizo / la manzana / el pimiento
/ los pasteles / el pan / los garbanzos / los caramelos /
la merluza / la mantequilla / el jamón serrano / la
naranja / el brécol / la almendra / el pollo / el salmón
/ las salchichas / el plátano / el cerdo / las zanahorias
/ las lechugas / la pera / el tomate / la coliflor / el
melocotón / las alubias / la ternera / el arroz / la fresa
/ la piña / la judía / el guisante / el atún / la morcilla /
la avellana / la nuez / la sandía / la espinaca / el queso
/ el perejil



Anexo 19

LISTA DE COMPRAS

La merienda:

Anexo 20



Anexo 21

Lee con atención el artículo del periódico *Público.es*, donde tres jóvenes hablan de su alimentación, y selecciona el subtítulo más adecuado para cada párrafo.

La comida basura se traga la dieta mediterránea

1

Trabaja de nueve de la mañana a seis de la tarde, casi sin descanso. La hora que tiene para comer la pasa delante del ordenador, con un bocadillo o una ensalada. Siempre algo frío, porque en su oficina no hay ni siquiera un microondas para calentar la comida. **Santiago Morón**, de 24 años, trabaja en el departamento de marketing de una empresa de ocio y es uno de los muchos españoles que abandona el cuidado de su alimentación por motivos laborales. Y es que casi un 30% de la población come a diario fuera de casa y, además, de una forma poco equilibrada. Santiago, aunque intenta variar su menú de mediodía, no se esfuerza demasiado en complementar el equilibrio de su dieta cuando cena. "Lo último que me apetece al llegar a casa cansado del trabajo es cocinar y siempre acabo cenando un sandwich o lo que sea, pero rápido", reconoce. Sin embargo, los fines de semana sí se mete en la cocina para preparar algo más elaborado. "Me encantan los revueltos de verdura, la menestra y las lentejas", confiesa este joven. "Además, me gusta cuidarme para sentirme bien", concluye.

2

Aunque Santiago intenta, en la medida de lo posible, tener hábitos saludables, lo cierto es que la mayoría de los jóvenes españoles no se preocupan tanto como él. De hecho, una de las conclusiones de la Encuesta de la Aesan (organismo dependiente del Ministerio de Sanidad), es que los jóvenes mantienen una dieta menos equilibrada que los mayores. "A medida que avanza la edad comienzan a aparecer más achaques de salud y por eso es normal que nos cuidemos más", explicó ayer Sabrido. "Pero hay que seguir elaborando más campañas que sigan concienciando a los más jóvenes para que adopten hábitos más saludables", opinó el presidente de la Aesan en la presentación del estudio.

3

Jesús Iglesias admite que no está demasiado pendiente de su dieta, ni de su salud, con la que se permite bromear: "Comeré mal, pero estoy como un roble", sentencia. Su excusa para no cuidarse es "la pereza". "Sólo cocino un día por semana y en grandes cantidades para que me llegue para dos o tres días, otro día como fuera, los jueves me compro un bocadillo y los fines de semana me levanto tan tarde que ya sólo desayuno", explica. ¿Su secreto para mantenerse en forma, a pesar de su mala alimentación? "Salgo mucho a correr o andar en bicicleta muy a menudo", confiesa Jesús.

4

Rosa López, que trabaja en una consultora informática de A Coruña, es la excepción que confirma la regla. Como tantos otros españoles, se ve obligada a comer fuera de casa todos los días y, lejos de apuntarse a la cultura del *tupperware*, prefiere pagar un menú en un

restaurante. "Y no lo voy a negar, sólo puedo elegir entre dos primeros y dos segundos y, normalmente, elijo lo que más me gusta, no lo más sano", admite.

<http://www.publico.es/espana/364425/la-comida-basura-se-traga-la-dieta-mediterranea> (con supresiones)

Anexo 22



Rubens, *Las tres Gracias*
(1636-1639)



Keira Knightley



Victoria Beckham



Angelina Jolie



Modelo de Guy Laroche
(Semana de la moda en
Paris) 20 de mayo del
2007



Septiembre del 2007- fotógrafo
Oliviero Toscani. Campaña
Nolita.



Jueves 12 de
agosto del
2010-Una
muerte más.
Jeremy Gillitzer

Anexo 23

Comprensión del vídeo “Desórdenes alimenticios”

Primer visionado

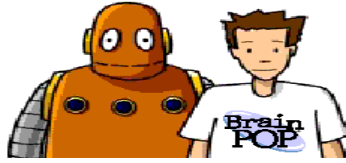


1. ¿Cuál es el trastorno alimenticio más común? _____
2. ¿Quiénes son sus principales víctimas? _____
3. ¿Qué actitudes obsesionadas toman?

4. Indica las consecuencias físicas mencionadas en este vídeo.
 - ☐ Disminución del peso corporal.
 - ☐ Piel seca.
 - ☐ Ausencia de menstruaciones o menstruaciones irregulares.
 - ☐ Anemia.
 - ☐ Pérdida del pelo.
 - ☐ Disminución del ritmo cardíaco.
 - ☐ Arritmias cardíacas.
 - ☐ Debilidad del sistema inmunitario.
 - ☐ Debilidad muscular.

Comprensión del vídeo “Desórdenes alimenticios”

Segundo visionado



1. ¿Qué es la bulimia?

2. ¿Por qué es más difícil saber si una persona tiene bulimia?

3. Indica las consecuencias físicas mencionadas en este vídeo.

- ☐ Disminución del peso corporal.
- ☐ Desnutrición.
- ☐ Menstruaciones irregulares.
- ☐ Deshidratación.
- ☐ Pérdida del pelo.
- ☐ Alteraciones cardíacas.
- ☐ Problemas en el esófago y en los dientes.
- ☐ Debilidad del sistema inmunitario.

¡Buen trabajo!

Anexo 24

El modo imperativo

1- María no tiene una alimentación y un estilo de vida saludables. Ella necesita algunos consejos. Empleando los verbos indicados, haz sugerencias como en el ejemplo a).



a) **(Tú)** Come más verduras.
(Usted) Coma más verduras.

b) **(Tú)** _____
(Usted) _____

c) **(Tú)** _____
(Usted) _____

d) **(Tú)** _____
(Usted) _____

e) **(Tú)** _____
(Usted) _____

- 2- Pepe y Lola también tienen un estilo de vida poco saludable. Dales algunos consejos como en el ejercicio anterior.



- a) (Vosotros) _____
(Ustedes) _____
- b) (Vosotros) _____
(Ustedes) _____
- c) (Vosotros) _____
(Ustedes) _____
- d) (Vosotros) _____
(Ustedes) _____
- e) (Vosotros) _____
(Ustedes) _____

¡Buen trabajo!

Anexo 25

Cuestionario de autoevaluación

1-En cuanto a la Unidad Didáctica...



Ahora ya soy capaz de...	😊	😐	☹️
1. Identificar los alimentos que componen la dieta mediterránea y caracterizar su estilo de vida.			
2. Comprender el mensaje transmitido por anuncios publicitarios (escritos, de televisión y radio) y por vídeos diversificados sobre la alimentación.			
3. Comprender el sentido global e información específica de textos expositivos y de periódicos sobre la alimentación.			
4. Describir y comentar oralmente imágenes y pinturas alusivas al tema de la alimentación.			
5. Distinguir los buenos de los malos hábitos alimenticios.			
6. Reconocer trastornos alimenticios como la anorexia y la bulimia, comprendiendo sus principales causas y consecuencias.			
7. Dar consejos sobre la alimentación y la salud, empleando el modo imperativo.			
8. Imaginar, emprender, desarrollar y evaluar proyectos colectivos (eslóganes para una campaña de sensibilización) con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.			

2- En cuanto a la tarea final...

Tarea final	Interés (de 1 a 5)	¿Acabada? ¿Qué me falta?	¿Qué he aprendido?	Dificultades	¿Para mejorar?
Redacción de eslóganes sobre los trastornos alimenticios (campaña de sensibilización)					

Anexo 26

Sinopsis

Asocia las sinopsis a las películas cuyos carteles acabas de analizar, escribiendo el título en el espacio indicado.

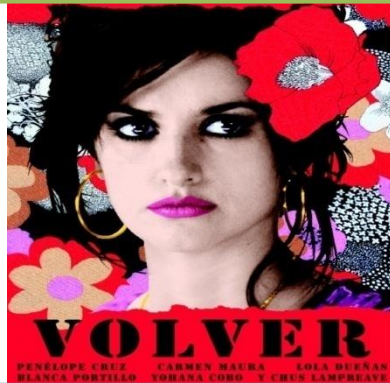
A)

Raimunda es manchega, pero vive en Madrid. Está casada con un obrero en paro y tiene una hija adolescente. Su hermana Sole se gana la vida como peluquera. Ambas echan de menos a su madre, que murió en un incendio. Pero, inesperadamente, la madre se presenta en casa de su hermana; después va a ver a Sole, a Raimunda y a Agustina, una vecina del pueblo.



B)

Un grupo de estrafalarios pasajeros viaja de Madrid a Ciudad de México en un avión cuya tripulación es absolutamente esperpéntica. Durante el vuelo, una grave avería hace que los pasajeros de clase business, al verse inevitablemente al borde de la muerte, se sientan inclinados a revelar los asuntos más íntimos de su vida. Todo ello desembocará en una comedia caótica y disparatada.



C)

Benigno, un enfermero, y Marco, un escritor maduro, coinciden en un espectáculo de Pina Bausch, en el Café Müller. En el escenario, dos mujeres con los ojos cerrados y los brazos extendidos se mueven al compás de "The Fairy Queen" de Henry Purcell. La emoción de Marco es tal que rompe a llorar. A Benigno le gustaría decirle que a él también le emociona el espectáculo, pero no se atreve. Meses más tarde, los dos hombres vuelven a encontrarse en la clínica privada "El Bosque", donde Benigno trabaja. Lydia, la novia de Marco, torera de profesión, ha sufrido una cogida y está en coma. Benigno cuida de otra mujer también en estado de coma: Alicia, una estudiante de ballet. El reencuentro entre Marco y Benigno es el comienzo de una intensa amistad. Dentro de la clínica, la vida de los cuatro personajes fluye en todas las direcciones, pasado, presente y futuro, arrastrando a los cuatro a un destino insospechado.



<http://www.filmaffinity.com/es/film428723.html>

Profesora de prácticas: Marta Ferreira

Anexo 27 Sinopsis / Tráileres

A partir de las sinopsis y de la observación /audición de los tráileres de las tres películas, rellena la siguiente tabla.

	Hable con ella (2002)	Volver (2006)	Los amantes pasajeros (2013)
Protagonista(s)			
Otros personajes			
Tema(s)			
Género			
Contexto: -¿dónde?			
Valoración / Crítica			

• Mala / horrible ★ un rollo / pesada / aburrida ★★ Pasable / se deja ver ★★★ Buena / interesante ★★★★ muy buena / un peliculón
★★★★★ Imprescindible /no se la pierda

Anexo 28

Críticas

Aquí tienes algunas críticas sobre las películas cuyos tráileres has visto.

1. Pinta el círculo de **verde** si la crítica es **positiva**, de **rojo** si es **negativa**.



Hable con ella (2002)

Dirigida por la mano experta y singular de uno de los mejores realizadores del mundo, el filme volvió a conquistar corazones y taquillas de medio planeta. En otras palabras: otro melodrama magistral.

Pablo Kurt: FILMAFFINITY

"El trabajo más maduro que su director ha llevado a la pantalla, (...) una película donde cada cosa encaja en su sitio con excelente delicadeza"

The New York Times

"Obra hermosa, libérrima, arriesgadísima y que lleva dentro un vigoroso y sutil salto adelante en la obra de Almodóvar"

Ángel Fdez. Santos: *Diario El País*

Volver (2006)

"Trabajo primoroso de repliegue hacia el Almodóvar más recóndito y personal, Volver no sería lo que es sin el trabajo brillante de todas las actrices (...) inmensas en sus golosos, extraordinarios personajes."

M. Torreiro: *Diario El País*

"Una hermosa película. Todas las actrices están perfectas, pero lo más sorprendente es la recuperación de Penélope Cruz en una interpretación excelente"

Carlos Boyero: *Diario El Mundo*

"Volver, llena de sorpresas y de giros, se desarrolla con asombrosa facilidad y confianza en sí misma. (...) no es otra cosa que la obra de un maestro"

A. O. Scott: *The New York Times*

Los amantes pasajeros (2013)

"La película es tan ligera e irreal como el cielo en el que tiene lugar, pero su incapacidad para abrir nuevos caminos puede hacer que la audiencia sienta que ya ha visto algo de esto antes, y mejor hecho"

Jonathan Holland: *Variety*

"Una comedia con poca gracia. Medida, meditada como pocas, y, sin embargo, cansina (...)"

Salvador Llopert: *Diario La Vanguardia*

"No se engañen, no es comedia, aunque lo parezca (...) Es Almodóvar devolviéndonos, para bien o para mal, la perfecta imagen de lo que somos. Brillante. Una provocación"

Luis Martínez: *Diario El Mundo*

<http://www.filmaffinity.com/es/film428723.html>

Profesora de prácticas: Marta Ferreira

Anexo 29

Exemplos de diapositivos (jogo)

¿Quién es?

“Había cumplido 21 años la última semana de enero y era esbelto y pálido y tenía los párpados árabes y los cabellos rizados de su padre. Era el hijo único de un matrimonio de conveniencia...”

Santiago Nasar

¿Qué es?

“La casa era un antiguo depósito de dos pisos, con paredes de tablones bastos y un techo de cinc de dos aguas, sobre el cual velaban los gallinazos por los desperdicios del puerto. Había sido construido en los tiempos en que el río era tan servicial que muchas barcazas de mar , e inclusive algunos barcos de altura, se aventuraban hasta aquí a través de las ciénagas del estuario...”

**La casa de
Santiago Nasar**

¿Quién es?

“Andaba por los treinta años, pero muy bien escondidos, pues tenía una cintura angosta de novillero, los ojos dorados, y la piel cocinada a fuego lento por el salitre.”

**Bayardo San
Román**

¿Quiénes son?

“Tenían 24 años, y se parecían tanto que costaba trabajo distinguirlos. “Eran de catadura espesa pero de buena índole”, decía el sumario. Yo, que los conocía desde la escuela primaria, hubiera escrito lo mismo. Esa mañana llevaban todavía los vestidos de paño oscuro de la boda, demasiado gruesos y formales para el Caribe, y tenían el aspecto devastado por tantas horas de mala vida...”

Los gemelos Vicario

TEXTO

Santiago Nasar se fue. La gente se había situado en la plaza como en los días de desfiles. Todos lo vieron salir, y todos comprendieron que ya sabía que lo iban a matar, y estaba tan azorado que no encontraba el camino de su casa. Dicen que alguien gritó desde un balcón: “Por ahí no, turco, por el puerto viejo”. Santiago Nasar buscó la voz. Yamil Shaium le gritó que se metiera en su tienda, y entró a buscar su escopeta de caza, pero no recordó dónde había escondido los cartuchos. De todos lados empezaron a gritarle y Santiago Nasar dio varias vueltas al revés y al derecho, deslumbrado por tantas voces a la vez. Era evidente que se dirigía a su casa por la puerta de la cocina, pero de pronto debió darse cuenta de que estaba abierta la puerta principal.

— Ahí viene — dijo Pedro Vicario.

Ambos lo habían visto al mismo tiempo. Pablo Vicario se quitó el saco, lo puso en el taburete, y desenvolvió el cuchillo en forma de alfanje. Antes de abandonar la tienda, sin ponerse de acuerdo, ambos se santiguaron. Entonces Clotilde Armenta agarró a Pedro Vicario por la camisa y le gritó a Santiago Nasar que corriera porque lo iban a matar. Fue un grito tan apremiante que apagó a los otros. “Al principio se asustó — me dijo Clotilde Armenta —, porque no sabía quién le estaba gritando, ni de dónde.” Pero cuando la vio a ella vio también a Pedro Vicario, que la tiró por tierra con un empujón, y alcanzó al hermano. Santiago Nasar estaba a menos de 50 metros de su casa, y corrió hacia la puerta principal.

Cinco minutos antes, en la cocina, Victoria Gúzman le había contado a Plácida Linero lo que ya todo el mundo sabía. Plácida Linero era mujer de nervios firmes, así que no dejó traslucir ningún signo de alarma. Le preguntó a Victoria Gúzman si le había dicho algo a su hijo, y ella le mintió a conciencia, pues contestó que todavía no sabía nada cuando él bajó a tomar el café. En la sala, donde seguía trapeando los pisos, Divina Flor vio al mismo tiempo que Santiago Nasar entró por la puerta de la plaza y subió por las escaleras de buque de los dormitorios. “Fue una visión nítida”, me contó Divina Flor. “Llevaba el vestido blanco, y algo en la mano que no pude ver bien, pero me pareció un ramo de rosas.” De modo que cuando Plácida Linero le preguntó por él, Divina Flor la tranquilizó.

— Subió al cuarto hace un minuto —le dijo.

Plácida Linero vio entonces el papel en el suelo, pero no pensó en recogerlo, y sólo se enteró de lo que decía cuando alguien se lo mostró más tarde en la confusión de la tragedia. A través de la puerta vio a los hermanos Vicario que venían corriendo hacia la casa con cuchillos desnudos. Desde el lugar en que ella se encontraba podía verlos a ellos, pero no alcanzaba a ver a su hijo que corría desde otro ángulo hacia la puerta. “Pensé que querían meterse para matarlo dentro de la casa”, me dijo. Entonces corrió hacia la puerta y la cerró con un golpe.

La tragedia clásica en *Crónica de una muerte anunciada*



CORO

Voces que avisan, aconsejan al protagonista.



*Crónica de una muerte
anunciada:*

El pueblo que está en la plaza, en los balcones y le grita (a Santiago Nasar) para que corra.

PATHOS

Camino, trayecto de sufrimiento del protagonista.



Crónica de una muerte anunciada:

Desde el momento que sabe que lo quieren matar (en casa de su novia) hasta su asesinato.

CLÍMAX

El momento más alto del sufrimiento del protagonista (escena, normalmente, sangrienta)



Crónica de una muerte anunciada:

El asesinato de Santiago Nasar (muerte atroz con cuchillos de matar cerdos).

Ver fragmento de la película (1:34:55 -1:36:38)

CATASTROPHE

El fin trágico de los personajes.

Crónica de una muerte anunciada

- ☐ Santiago Nasar: muerte (sacrificio ritual de un inocente).
- ☐ Ángela Vicario: abandono, sufrimiento por amor durante años.
- ☐ Bayardo San Román: vergüenza, desaparición.
- ☐ Plácida Linero: culpa.
- ☐ (...)

ELEOS

Sentimiento de piedad, de compasión experimentado por el espectador.

Crónica de una muerte anunciada:

Él lector siente que Santiago Nasar es inocente, a pesar de que Ángela Vicario lo identifique como su autor, y, por eso, siente piedad.

CATHARSIS

Purificación de las tendencias inmorales del espectador
delante de la catástrofe a la que asiste.

Crónica de una muerte anunciada:

La mentalidad tradicional en la sociedad hispana:

- La virginidad de la mujer;
- La defensa del honor;
- El machismo.



El pueblo es el culpable de la tragedia: “No oyeron los gritos
del pueblo entero espantado de su propio crimen.”

Anexo 32

La tragedia clásica en *Crónica de una muerte anunciada*

Observa la presentación en Power Point, reflexiona y rellena la tabla.

<ul style="list-style-type: none">• Coro (voces que avisan, aconsejan)	
Pathos (Camino, trayecto de sufrimiento del protagonista)	
<ul style="list-style-type: none">• Clímax (el momento más alto del sufrimiento, normalmente sangriento)	
<ul style="list-style-type: none">• Catastrophe (el destino trágico de los personajes)	
Eleos (Sentimiento de piedad, de compasión experimentado por el espectador)	
Catharsis (Purificación de las tendencias inmorales del espectador delante de la catástrofe a la que asiste)	

La descripción

1. Lee los textos.

TEXTO A

“Había cumplido 21 años la última semana de enero y era esbelto y pálido y tenía los párpados árabes y los cabellos rizados de su padre. Era el hijo único de un matrimonio de conveniencia...”

Descripción de Santiago Nasar

Texto B

“... modesta, con paredes de ladrillos y un techo de palma rematado por dos buhardas donde se metían a empollar las golondrinas en enero. Tenía en el frente una terraza ocupada casi por completo con macetas de flores y un patio grande con gallinas sueltas y árboles frutales. En el fondo del patio, los gemelos tenían un criadero de cerdos, con su piedra de sacrificios y su mesa de destazar...”

Descripción de la vivienda de los Vicario

2. Después del análisis de los textos, rellena los huecos del siguiente texto.

En las secuencias descriptivas, predominan los verbos de _____ en el _____ de indicativo. También abundan los _____ que sirven para atribuir cualidades, características al personaje, al lugar o al objeto. La descripción es un momento de _____ en la acción.

La descripción

1. Lee los textos.

TEXTO A

“Había cumplido 21 años la última semana de enero y era esbelto y pálido y tenía los párpados árabes y los cabellos rizados de su padre. Era el hijo único de un matrimonio de conveniencia...”

Descripción de Santiago Nasar

Texto B

“... modesta, con paredes de ladrillos y un techo de palma rematado por dos buhardas donde se metían a empollar las golondrinas en enero. Tenía en el frente una terraza ocupada casi por completo con macetas de flores y un patio grande con gallinas sueltas y árboles frutales. En el fondo del patio, los gemelos tenían un criadero de cerdos, con su piedra de sacrificios y su mesa de destazar...”

Descripción de la vivienda de los Vicario

2. Después del análisis de los textos, rellena los huecos del siguiente texto.

En las secuencias descriptivas, predominan los verbos de **estado** en el **imperfecto** de indicativo. También abundan los **adjetivos** que sirven para atribuir calidades, características al personaje, al lugar o al objeto. La descripción es un momento de **pausa** en la acción.

Estilo directo / indirecto

1. Ahora, es el momento de escribir las conclusiones en cuanto a los cambios.

Cambios en los verbos

Estilo directo		Estilo indirecto
<p>“Ya estás en tiempo de desbravar — le dijo. 2</p> <p>Presente de indicativo</p>	⇒	<p>Santiago le dijo que ya estaba en tiempo de desbravar.</p> <p>_____</p>
<p>“Suéltala, blanco — le ordenó en serio.”</p> <p>_____</p>	⇒	<p>Victoria Gúzman le ordenó en serio que la soltara.</p> <p>• Pretérito imperfecto de subjuntivo</p>
<p>“Así será mi matrimonio — dijo.”</p> <p>Futuro simple de indicativo</p>	⇒	<p>Santiago Nasar dijo que así sería su matrimonio.</p> <p>_____</p>
<p>“... ella le contestó impasible: Fue mi autor. “</p> <p>_____</p>	⇒	<p>Ángela Vicario le contestó impasible que Santiago Nasar había sido su autor.</p> <p>Pretérito pluscuamperfecto de indicativo</p>
<p>“No ha vuelto a nacer otro hombre como ése”, me dijo...</p>	⇒	<p>Victoria Gúzman me dijo que no había vuelto otro hombre como aquel...</p> <p>•</p>

• Pretérito perfecto de indicativo	_____
------------------------------------	-------

Cambios en los pronombres

Estilo directo		Estilo indirecto
1ª persona / 2ª persona	➡	_____
Yo, nosotros; tú, vosotros		Él, ella; ellos, ellas
Mi, mis ; tu, tus		_____
Este, esta; eso, esa		_____

Cambios en los adverbios de tiempo / lugar

Estilo directo		Estilo indirecto
• _____	➡	Ese día, aquel día
Mañana	➡	• _____
• _____	➡	El día anterior
Aquí, ahí	➡	_____

Anexo 35

Cuestionario de autoevaluación

1-Cuanto a las dos últimas clases...



Ahora ya soy capaz de...	😊	😐	☹️
1. Reconocer las descripciones de los personajes y de los espacios más importantes de la novela.			
2. Distinguir entre secuencias descriptivas y narrativas, apuntando sus principales rasgos y comprendiendo su función en la novela.			
3. Entender la importancia del discurso de primera persona en la novela, relacionando eso rasgo con el carácter periodístico de la obra.			
4. Identificar y aplicar los cambios que el estilo indirecto exige.			
5. Reconocer la muerte de Santiago Nasar como el punto más alto de la novela (<i>clímax</i>).			
6. Comprender el papel del destino (<i>fatum</i>) en el desenlace y la dimensión trágica de la obra.			
7. Identificar en la novela la presencia de algunos de los elementos de la tragedia clásica / griega.			
8. Imaginar situaciones y contarlas a mis compañeros, utilizando el discurso indirecto.			

2- Cuanto a la gramática...

2.1. ¿Qué te parece la forma como se abordó el estilo directo / indirecto?	
2.2. ¿Te resultó difícil el aprendizaje de este contenido gramatical? ¿Por qué?	

